

01

I Quaderni della Ricerca

Il curricolo verticale di lingua straniera

a cura di Gisella Langé

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e delle Ricerche



CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

Loescher

01

I Quaderni della ricerca

Il curriculum verticale di lingua straniera

a cura di Gisella Langé



© Loescher Editore - Torino - Gennaio 2013
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisizione della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

5	4	3	2	1	N
2018	2017	2016	2015	2014	2013

ISBN 9888201233238

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore s.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Gruppo di lavoro: Clara Alemani, Rita Bertone, Mariagrazia Bondioli, Dionisia Boscolo, Diana De Marchi, Cristina Dichirico, Enrica Dozio, Graziella Gloria, Alessandra Grassi, Isabella Lovino, Stefania Madella, Valentina Manfredini, Maria Cecilia Rizzardi, Lilia Teruggi, coordinato da Gisella Langé.

Coordinamento editoriale: Mario Sacco

Redazione: Fregi e Majuscole - Torino

Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino

Impaginazione: Fregi e Majuscole - Torino

Copertina: Leftloft - Milano

Ricerca iconografica: Emanuela Mazzucchetti

Stampa: Tipografia Gravinese, Corso Vigevano, 46, 10155 - Torino

Indice

Presentazione	7
di <i>Gisella Langé</i>	
Premessa. Il senso del documento	13
di <i>Clara Alemani, Maria Cecilia Rizzardi, Lilia Teruggi</i>	
1. Curricolo verticale e trasversale	15
di <i>Lilia Teruggi</i>	
Elementi di contesto	15
L'ambito linguistico	16
2. Lingua materna, lingua seconda e lingua straniera	19
di <i>Lilia Teruggi</i>	
Imparare la lingua materna (L1)	19
Imparare una seconda lingua (L2)	19
Imparare una lingua straniera (LS)	20
Perché imparare una lingua straniera?	21
Perché imparare altre lingue straniere?	22
Multilinguismo e multiculturalismo: curricolo plurilingue	22
Lingue e stereotipi	23
Varietà linguistica	24
3. Principi glottodidattici di base	25
di <i>Lilia Teruggi</i>	
Insegnamento comunicativo	25
Insegnamento centrato sull'allievo	27
Insegnamento centrato sul <i>task</i>	29
Insegnamento cooperativo	35

4. La progettazione didattica	37
di <i>Maria Cecilia Rizzardi</i>	
Ruolo attivo dell'insegnante nella progettazione	37
Il processo di progettazione	38
Analisi dei bisogni linguistico-comunicativi	41
Verifica e valutazione	42
Il Portfolio europeo delle lingue	44
Il Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione	45
I sei livelli	46
I descrittori	49
I domini	50
Descrittori globali delle cinque attività linguistico-comunicative	50
Descrittori analitici delle attività di comunicazione linguistica: griglie delle attività	53
Le strategie di apprendimento, di comunicazione e strategie socio-affettive	55
Le strategie di comunicazione linguistica del QCER	57
Descrittori analitici delle competenze di chi apprende e usa la lingua: griglie delle competenze	61
5. Gli schemi per un curriculum verticale	65
di <i>Clara Alemani</i>	
Premessa	65
Livello e traguardi	66
Obiettivi (<i>task</i> e testo)	67
Descrittori di competenza e strategie	70
Procedure e fasi didattiche	82
Contenuti linguistici	82
Gli schemi per la seconda LS	85
Allegati	87
Allegato 1 – Intelligenze multiple	89
Allegato 2 – Intelligenze e attività didattiche	90
Allegato 3 – Livelli comuni di riferimento: scala globale	91
Allegato 4 – Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione	92
Allegato 5 – Descrittori di attività di produzione, ricezione e interazione orale e scritta	94

Allegato 6 – Strategie di elaborazione delle informazioni (<i>strategie cognitive</i>)	103
Allegato 7 – Strategie di auto-gestione (<i>strategie metacognitive e socio-affettive</i>)	104
Allegato 8 – Strategie di compensazione/comunicazione (<i>con particolare riferimento alla lingua straniera</i>)	105
Allegato 9 – Convinzioni e atteggiamenti	106
Allegato 10 – Descrittori della competenza linguistica	107
Allegato 11 – Descrittori della competenza socio-linguistica	109
Allegato 12 – Descrittori della competenza pragmatica	110
Allegato 13 – Repertorio di contenuti linguistici	112
Allegato 14 – Comprensione orale/ascolto. Schema generale	116
Allegato 15 – Comprensione scritta/lettura. Schema generale	123
Allegato 16 – Produzione orale/monologo. Schema generale	130
Allegato 17 – Orale interattivo/scambio dialogico. Schema generale	134
Allegato 18 – Produzione scritta/scrittura. Schema generale	140
Allegato 19 – Comprensione orale/ascolto. Esempi per l'inglese	145
Allegato 20 – Comprensione scritta/lettura. Esempi per l'inglese	156
Allegato 21 – Comprensione orale/ascolto. Schema generale per la seconda LS	172
Allegato 22 – Comprensione orale/ascolto. Esempi per il francese	178
Allegato 23 – Comprensione orale/ascolto. Esempi per il tedesco	189
Allegato 24 – Comprensione orale/ascolto. Esempi per lo spagnolo	198
Allegato 25 – Comprensione scritta/lettura. Schema generale per la seconda LS	210
Allegato 26 – Comprensione scritta/lettura. Esempi per il francese	217
Allegato 27 – Comprensione scritta/lettura. Esempi per il tedesco	232
Allegato 28 – Comprensione scritta/lettura. Esempi per lo spagnolo	245
Allegato 29 – Produzione orale/monologo. Schema generale per la seconda LS	256
Allegato 30 – Orale interattivo/scambio dialogico. Schema generale per la seconda LS	260
Allegato 31 – Produzione scritta/scrittura. Schema generale per la seconda LS	265
Bibliografia	269

Presentazione

di *Gisella Langé**

Il contesto di riferimento

In Europa in questi anni si è sviluppato un complesso “sistema di riferimento” per le lingue: trattati, norme, leggi, raccomandazioni, documenti e programmi di mobilità mirano a sostenere precise azioni strategiche a favore dello sviluppo delle competenze non solo linguistiche ma anche interculturali dei cittadini europei, il cui scopo è quello di preparare giovani e adulti a vivere in una società sempre più multiculturale, nel rispetto dei valori democratici e della coesione sociale.

Negli ultimi vent'anni in Italia la promozione delle competenze linguistiche è stata sempre più ritenuta importante ed essenziale dai vari ministri che si sono succeduti nella guida del dicastero dell'Istruzione, le cui scelte sono state guidate dalle linee definite sia dall'Unione Europea sia dal Consiglio d'Europa. Grazie al Trattato di Maastricht del 1993, che ha introdotto una normativa in materia d'istruzione, formazione professionale e gioventù, i ministeri dell'Istruzione europei si sono impegnati in un processo di armonizzazione dei sistemi educativi. Numerose le ragioni: la diversità linguistica del nostro continente è un aspetto sostanziale della nostra eredità culturale, del nostro patrimonio comune, dell'identità europea. È per questo motivo che le scelte politiche mirano a promuovere il rispetto e la difesa delle diversità linguistiche e culturali, finalizzate sia a creare nei cittadini una sempre maggiore consapevolezza di questi valori sia ad affrontare nuove complessità. Ed è per questo motivo che le riforme in atto nella scuola italiana hanno avviato un profondo rinnovamento in termini di obiettivi, di metodologie didattiche, di tecnologie, di organizzazione e di sistema professionale, che possono essere brevemente riassunte come segue.

- a) *Approccio basato su competenze* Norme e documenti europei sono alla base della progettazione di indicazioni nazionali, curricoli, sillabi e piani dell'offerta formativa che focalizzano conoscenze, abilità e atteggiamenti da acquisire al termine dei vari percorsi formativi.
- b) *Competenze linguistiche degli alunni* I livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* sono stati assunti come base sia per la definizione delle prove di verifica interne sia per le certificazioni a cura di enti esterni.

* Ispettore tecnico di lingue straniere del MIUR e Dirigente di Relazioni internazionali e lingue straniere, USR per la Lombardia.

- c) *Metodologie innovative* Utilizzo di nuove tecnologie e insegnamento di discipline in lingua straniera giocano un ruolo sempre più importante per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

Per quanto riguarda l'*approccio basato su competenze*, raccomandazioni, documenti, norme approvati negli ultimi anni a livello europeo hanno fornito una definizione condivisa di competenza: «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Tale definizione è diventata la base di partenza per lo sviluppo di progettazioni dei percorsi formativi a vari livelli: programmi, curricoli, sillabi e piani dell'offerta formativa vengono elaborati analizzando conoscenze, abilità e atteggiamenti di cui ogni cittadino europeo deve essere in possesso. In particolare la *Raccomandazione del 16 dicembre 2006* (che definisce le 8 competenze chiave per il cittadino europeo) e la *Raccomandazione del 23 aprile 2008* (che offre il *Quadro delle qualifiche europee per l'apprendimento permanente*) sono i testi sui quali il sistema scolastico italiano ha ridefinito i propri obiettivi e contenuti.

Relativamente alle *competenze linguistiche degli alunni*, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* ha fornito un'ottima base di lavoro per decisori politici, autori di libri di testo, docenti, enti certificatori, ecc. e ha permesso di definire i *livelli di competenza attesi al termine dei vari cicli*. Infatti, nei Regolamenti e nelle Indicazioni o Linee guida per il primo ciclo, per i licei, per gli istituti professionali e gli istituti tecnici, sono stati previsti il livello A2 per la lingua inglese (prima lingua straniera) alla fine del primo ciclo (scuola media) e il livello B2 al termine del secondo ciclo (scuole secondarie di secondo grado); il livello A1 per la seconda lingua straniera al termine del primo ciclo e il livello B1 al termine del secondo ciclo. I descrittori delle competenze forniti dal QCER forniscono un'ottima guida per le programmazioni didattiche da sviluppare nelle classi. Non va dimenticato anche l'utilizzo in molte scuole di uno strumento che è stato messo a punto dal Consiglio d'Europa per l'apprendente al fine di facilitare l'autovalutazione e il riconoscimento delle esperienze in tutti i paesi europei: il *Portfolio europeo delle lingue*. Questo documento permette a coloro che stanno imparando o hanno imparato una lingua, in ambito sia scolastico sia extrascolastico, di riflettere sui propri apprendimenti linguistici, sulle proprie esperienze culturali, nonché di registrare le proprie competenze linguistiche, le qualifiche ottenute, gli scambi e le esperienze all'estero. Un recente *ad-dendum*, l'*Autobiografia per gli incontri interculturali*, fornisce un'eccellente base per far riflettere l'apprendente sugli aspetti interculturali di ogni esperienza linguistica.

Per quanto riguarda le *metodologie innovative*, come precisato nel punto precedente, l'obiettivo dei percorsi formativi per le lingue straniere è garantire allo studente sia competenze adeguate per il prosieguo degli studi o lo sviluppo di una

professione, sia una solida formazione culturale che gli permetta un approccio critico ai fenomeni nonché una disponibilità alla comprensione della complessità dei sistemi culturali. Scambi virtuali e in presenza, visite e soggiorni di studio anche individuali, stage formativi in Italia o all'estero in realtà culturali, sociali, produttive, professionali, sono considerati parte integrante dei *curricula* per le lingue e culture straniere. Di fondamentale importanza diventa perciò l'utilizzo di nuove tecnologie nelle attività didattiche, in particolare per lo sviluppo della metodologia di insegnamento CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) che vede contenuti o parti di materie veicolate in lingua straniera.

L'organizzazione del gruppo di lavoro

In questo complesso panorama, uno dei compiti istituzionali della scuola dell'autonomia è la stesura del curricolo nelle sue diverse dimensioni: di scuola, di ambito disciplinare e di singola classe. Già nel testo delle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007 veniva indicato tale compito, ribadito anche nel testo del 2012 come segue: «Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina».

Come sviluppare una progettualità curricolare per le lingue straniere all'interno di questa cornice? L'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia ha ritenuto opportuno sostenere i docenti costituendo un gruppo di lavoro per la stesura di curricoli verticali di lingue straniere a partire dalla scuola primaria sino al biennio della scuola secondaria di secondo grado. Articolate le modalità con le quali si è sviluppato il lavoro del gruppo, formato da docenti universitari, rappresentanti dell'ANSAS ex IRRE della Lombardia, dell'USR Lombardia e dell'Ufficio scolastico provinciale di Milano, oltre che da dirigenti scolastici e docenti di scuole della regione.

Un'équipe ristretta ha iniziato a confrontarsi nell'autunno del 2009 sulle caratteristiche di un curricolo costruito su basi solide, mettendone a fuoco finalità, contenuti linguistici e modalità di attuazione. Da un gruppo iniziale di cinque persone, si è arrivati a un gruppo di quindici, ognuno dei quali con uno specifico compito: sviluppare una cornice di riferimento e materiali per le lingue inglese, francese, spagnolo e tedesco.

Indubbio che l'inglese abbia giocato il ruolo predominante, essendo la lingua veramente "verticalizzata" in quanto studiata a partire dalla scuola primaria. Voluta e fondamentale è stata la scelta di creare percorsi anche per le altre lingue straniere, soprattutto in un'ottica di continuità in verticale con il biennio della scuola secondaria di secondo grado. Vero obiettivo: evitare che i docenti del li-

vello scolastico successivo ricominciassero dall'inizio... "perché gli studenti non sanno nulla...", ma soprattutto guidare i docenti nella progettazione di *percorsi gradualmente e progressivamente* utilizzando al meglio gli strumenti a loro disposizione: le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del luglio 2007 e i documenti del Consiglio d'Europa, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) e il *Portfolio europeo per le lingue* (PEL).

Le scelte qualitative per un curriculum continuo di lingua straniera

Il gruppo ha preso come base di partenza la definizione di curriculum del QCER: «un percorso che un apprendente compie attraverso una sequenza di esperienze educative, controllate o meno da una istituzione», evidenziandone le componenti "esperienziali" ed "esistenziali", che si estendono oltre la scuola.

Il confronto su questo "strumento di organizzazione dell'apprendimento" si è sviluppato sugli elementi portanti di un curriculum per competenze, focalizzando i punti caldi (centralità del discente, significatività dei compiti di apprendimento, importanza della cooperazione) e delineando gli elementi caratterizzanti che potessero *sviluppare omogeneità* nell'approccio metodologico non solo fra docenti di una lingua straniera di vari ordini di scuola, *in verticale*, ma anche omogeneità nell'approccio metodologico fra docenti di altre lingue straniere, *in orizzontale*.

Dopo aver identificato alcuni principi glottodidattici di base (insegnamento comunicativo, insegnamento centrato sull'allievo, insegnamento centrato sul *task*, insegnamento cooperativo) sono stati analizzati i vari aspetti del processo di progettazione, evidenziando il ruolo attivo del docente in ambito di scelte basate su considerazioni teoriche e pratiche generali. La vera progettazione dei percorsi di lingua straniera è partita da una condivisione degli aspetti caratterizzanti il QCER (competenze, livelli, descrittori, domini, strategie, attività, ecc.), che si è concretizzata nella:

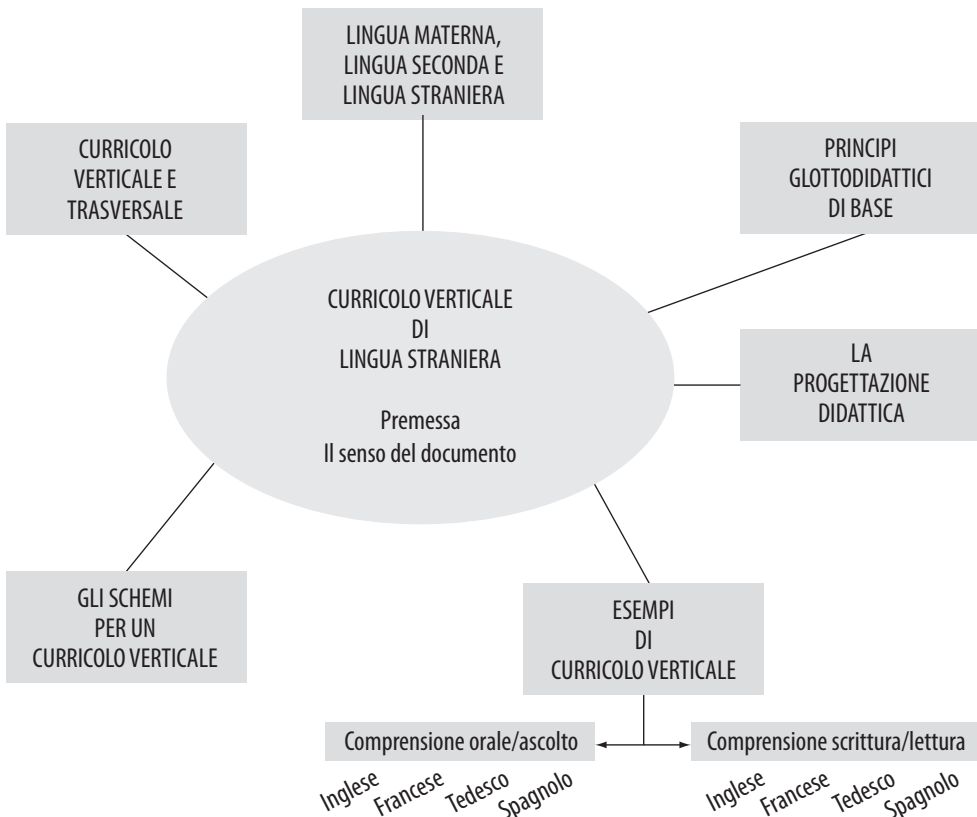
- a) "manipolazione" di alcune tabelle del QCER estrapolando solo i descrittori dei livelli A1-B1 al fine di fornire modalità "facilitate" di consultazione;
- b) formulazione di *schemi generali* articolati in progressione in base all'età degli studenti e ai livelli linguistici (da A1.1 a B1.1), uno per ogni attività linguistico-comunicativa (ascolto, lettura, interazione orale, produzione orale, scrittura). Ogni schema propone la seguente suddivisione: Livello / Traguardi / Obiettivi / Task / Testo / Descrittori di competenza e strategie;
- c) produzione di esempi di attività linguistico-comunicative costruite sulla base degli schemi generali per le lingue inglese, francese, spagnolo e tedesco.

Gli schemi proposti non vogliono essere "guide rigide" bensì "repertori" ai quali il docente può attingere per scegliere i *tasks*, i testi, i contenuti linguistici, i descrittori, ecc. che ritiene più adeguati per la classe di riferimento.

Il materiale prodotto è molto ricco e offre al docente ampie possibilità di scelta per la costruzione in verticale e in orizzontale del curricolo continuo per le lingue straniere. Di fatto, si tratta di un'elaborazione coerente con le indicazioni offerte nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione dei curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* pubblicata dal Consiglio d'Europa nel 2011: «il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da stabilire con le lingue come materie scolastiche».

Guida alla lettura del volume

Per orientare a diversi possibili percorsi, i lettori possono tenere presente la seguente mappa dei contenuti.



Questa pubblicazione nasce da un lavoro corale, che ha visto coinvolte parecchie persone, ognuna delle quali ha contribuito con compiti diversificati, quali la produzione di materiali teorici, la creazione di attività didattiche, il reperimento

di materiali, la cura dell'editing, la sperimentazione di *tasks* nelle classi. Ecco l'elenco in stretto ordine alfabetico:

Clara Alemani, USP di Milano

Rita Bertone, Scuola secondaria di primo grado "Maffucci", Milano

Mariagrazia Bondioli, Istituto comprensivo "Bevilacqua", Brescia

Dionisia Boscolo, Scuola secondaria di primo grado "Beltrami", Milano

Diana De Marchi, Scuola secondaria di primo grado "Rinascita", Milano

Cristina Dichirico, ANSAS ex IRRE Lombardia

Enrica Dozio, MIUR-USR per la Lombardia

Graziella Gloria, già docente Istituto comprensivo di via Ogetti, Milano

Alessandra Grassi, dirigente scolastico

Isabella Lovino, Istituto comprensivo "Carducci", Legnano (MI)

Stefania Madella, Istituto comprensivo "Locatelli", Milano

Valentina Manfredini, Scuola secondaria di primo grado "San Biagio", Monza

Maria Cecilia Rizzardi, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Milano

Lilia Teruggi, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano – Bicocca.

Alla scrivente è toccato il compito di coordinare tutto il lavoro e, grazie al contributo di nuovi partner, in questo caso la casa editrice Loescher, di curare la pubblicazione di questo volume, che spero possa veramente servire come strumento per accrescere la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento non solo nelle lingue straniere.

Premessa.

Il senso del documento

di Clara Alemani, Maria Cecilia Rizzardi, Lilia Teruggi

La principale sfida di questo documento è migliorare la qualità dell'insegnamento della lingua straniera (LS¹), garantendo a tutti gli allievi l'uguaglianza di opportunità di apprendimento. Ciò implica considerare la scuola agente privilegiato di esperienze culturali e di conoscenze significative e l'insegnamento delle lingue straniere uno strumento indispensabile per accedere alla formazione specializzata e per ampliare l'orizzonte lavorativo e professionale.

Esso intende costituire un'ipotesi di lavoro con cui le diverse istituzioni scolastiche si possano confrontare. Si tratta di uno strumento operativo finalizzato a promuovere momenti di riflessione, di confronto e di cooperazione tra insegnanti di educazione linguistica. Assume, come orizzonte di riferimento, alcune nozioni su cui da tempo insiste il Consiglio d'Europa, prime tra tutte quella di educazione plurilingue, intesa come strumento per la crescita e lo sviluppo di cittadini europei responsabili e consapevoli, capaci di riconoscere e accettare le differenze. La seconda nozione è quella di *competenza* che il Consiglio d'Europa ha posto al centro di due distinte raccomandazioni: la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* e la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. La prima raccomandazione definisce la competenza come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti² appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (2006, p. 13); la seconda definisce la competenza come la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia» (2008, p. 4).

Il presente documento si propone di offrire un'ipotesi di lavoro, la costruzione di un curriculum verticale di LS, non soltanto come risposta a un compito istituzionale affidato alle scuole dal DPR 275/99, dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum*,

1. Con LS si intende "lingua straniera", insegnata e appresa in un paese in cui si parla una lingua diversa. Con L2 si indica invece una "lingua seconda" appresa nel paese in cui questa viene normalmente utilizzata come lingua veicolare. Con L1 si indica infine la lingua materna.

2. Nella traduzione italiana compare la parola 'attitudine'. In questo contesto abbiamo preferito utilizzare la parola "atteggiamento" ritenendola più adeguata per esprimere l'inglese *attitude*.

dall'*Atto di Indirizzo* (8 settembre 2009), ma soprattutto di evidenziare come la costruzione del curriculum costituisca per le istituzioni scolastiche:

- uno strumento di governo del sistema, capace di favorirne l'*accountability*³;
- una garanzia di trasparenza intesa come assunzione di responsabilità che impegna sia l'istituzione scolastica verso il territorio, nel momento in cui articola la propria offerta formativa, sia i singoli docenti allorché traducono le finalità e gli obiettivi del curriculum in obiettivi disciplinari chiari, coerenti e comprensibili;
- un'occasione per promuovere continuità sia verticale sia orizzontale;
- un mezzo per favorire la flessibilità e la pluralità di approcci rivolti a un'analoga pluralità di stili di apprendimento.

Affinché il curriculum possa assolvere tali funzioni, occorre che la sua costruzione sia intesa come organizzazione delle risorse (teorie linguistiche, principi glottodidattici, documenti europei, norme, convinzioni, discipline, metodi, strumenti, tempi, persone) in un quadro coerente e sistemico, secondo una logica processuale focalizzata sull'apprendente, per la realizzazione di percorsi di insegnamento verificabili e coerenti con le finalità istituzionali e gli obiettivi che si perseguono.

Il documento intende:

- puntualizzare il concetto di curriculum verticale e trasversale;
- evidenziare il ruolo centrale svolto dall'insegnamento linguistico nella formazione degli alunni;
- illustrare i principi glottodidattici alla base del modello di percorso di progettazione e degli schemi proposti come guida;
- sottolineare l'importanza del ruolo attivo che ogni singolo insegnante deve assumere nelle scelte didattiche;
- descrivere un modello di percorso di progettazione;
- fornire una guida sotto forma di schemi e di domande per progettare percorsi di insegnamento della LS.

La finalità è quella di promuovere la consapevolezza degli insegnanti affinché orientino il loro operato a:

- generare negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti delle loro possibilità di imparare una LS, rispettando i loro tempi e modalità di apprendimento e riconoscendo il ruolo "costruttivo" dell'errore nei processi di apprendimento;
- favorire la costruzione di competenze linguistiche e comunicative necessarie per la comprensione e la produzione di testi orali e scritti, attraverso situazioni contestualizzate e significative;
- promuovere negli allievi un atteggiamento riflessivo circa il funzionamento del linguaggio che consenta una maggior conoscenza della lingua materna e l'accostamento ad altre lingue straniere.

3. Si riporta di seguito la definizione di *accountability* fornita nel Glossario, in *Common Assessment Framework & Education*, 2010, adattato alla scuola dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia: «L'*accountability* è l'obbligo di rendere conto dell'utilizzo e della gestione delle risorse affidate nell'ambito delle proprie responsabilità, così come dei risultati ottenuti. Il rapporto di *accountability* si instaura tra chi detiene le responsabilità e chi ne ha delegato l'esercizio. Entrambe le parti devono rendere conto dell'operato».

1. Curricolo verticale e trasversale

di Lilia Teruggi

Elementi di contesto

Il dibattito sull'elaborazione del curricolo verticale ha investito la scuola italiana già da un decennio, da quando cioè sono sorti gli istituti comprensivi. Più di recente, i mutati scenari culturali, storici e sociali, di cui i documenti europei citati in premessa costituiscono una testimonianza, hanno orientato il dibattito pedagogico verso la costruzione di un *curricolo per competenze* la cui matrice culturale è il socio-costruttivismo. Progettare per competenze significa promuovere, sin dall'inizio del percorso di apprendimento, l'acquisizione di conoscenze che gli apprendenti utilizzano per svolgere operazioni per loro significative. Si parla, a tale proposito, di un *sapere* fortemente ancorato a un *saper fare* e ad esso complementare: il *saper fare*, come dice Silvano Tagliagambe¹, si innesta sul *sapere* e lo costituisce. La didattica per competenze non è finalizzata alla trasmissione di un sapere inerte e stabile, bensì alla promozione di una conoscenza ancorata al contesto e rappresentativa della complessità del mondo reale. In una didattica per competenze il *focus* è sull'allievo, la sua crescita, i processi (necessariamente sociali) di costruzione della conoscenza. La metodologia che meglio si adatta a questo modello didattico è quella del laboratorio, inteso come luogo in cui, attraverso la relazione con i compagni e l'insegnante, si promuove la scoperta, la costruzione e l'interpretazione delle conoscenze. Tale metodologia privilegia il *problem solving* come pratica didattica.

In una didattica per competenze, la metacognizione assume un ruolo centrale: proprio perché l'attenzione si è spostata dai contenuti della conoscenza ai processi necessari per elaborarla (primo fra tutti quello per selezionare le informazioni utili per svolgere dei compiti, scegliendole all'interno di un insieme in continua crescita), diviene strategico dotare i nostri allievi di un corredo di competenze e strategie (una cassetta degli attrezzi) che li renda capaci di riflettere sulle modalità con cui apprendono e sui processi con cui costruiscono le conoscenze, così da farne cittadini capaci di imparare per tutto l'arco della loro vita in maniera flessibile e adattabile a scenari in continuo mutamento.

Quanto sinteticamente esposto finora inserisce la nostra proposta nel vasto

1. Si fa riferimento a un ciclo di incontri che Silvano Tagliagambe, professore di Filosofia della Scienza, ha condotto tra novembre 2009 e aprile 2010 nell'ambito di un seminario per la formazione dei dirigenti scolastici curato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia.

contesto di ricerca, nazionale ed europeo, sul curricolo per le competenze. I punti caldi del dibattito attuale (centralità del discente, significatività dei compiti di apprendimento, importanza della cooperazione) sono gli stessi su cui dagli anni settanta del secolo scorso si discute in ambito linguistico e che sono confluiti in un ormai decennale documento del Consiglio d'Europa. Ci riferiamo al *Quadro comune europeo di riferimento* (d'ora in poi QCER) che, accogliendo quanto si andava teorizzando in ambito linguistico già da lungo tempo, ha anticipato i punti salienti del dibattito che ora riguarda tutti i campi del sapere. Ad esso faremo continui riferimenti nel corso del presente documento.

L'ambito linguistico

Le ricerche nell'ambito delle scienze del linguaggio, così come delle scienze pedagogiche, hanno messo in evidenza alcuni principi portanti dell'insegnamento delle lingue straniere:

- l'apprendimento delle lingue è un processo imperniato sulla comunicazione;
- l'accento è messo sull'uso (*use*) della lingua anziché sulla conoscenza delle strutture linguistiche in quanto tali (*usage*);
- il successo dell'allievo si potrà misurare nella sua capacità di scegliere e di utilizzare le forme linguistiche più adeguate alle diverse variabili che condizionano le situazioni di comunicazione: luogo, tempo, interlocutori, scopo e canale comunicativo.

Per promuovere la capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare le forme linguistiche appropriate ai diversi scopi comunicativi (*competenza linguistica* e *competenza comunicativa*), è necessario che l'insegnante proponga situazioni didattiche non solo idonee a tali fini, ma soprattutto rilevanti e significative dal punto di vista dell'allievo. La significatività di un'attività didattica nell'ambito della LS è legata a fattori di tipo contestuale e a fattori di tipo individuale. Tra i primi sono da evidenziare la quantità e qualità dell'*input* linguistico, così come le occasioni autentiche di interazione con la lingua (in particolare di produzione), mentre tra i fattori individuali risultano particolarmente significativi l'età dell'apprendente, così come la motivazione e l'interesse per l'apprendimento della LS.

Di conseguenza, strutturare un curricolo in funzione della competenza comunicativa dei discenti presuppone scelte coerenti riguardo all'approccio metodologico e alla selezione e organizzazione dei contenuti linguistici (funzioni, strutture, lessico) che devono essere utili e significativi perché gli allievi possano partecipare attivamente alle situazioni di comunicazione.

Attraverso questo documento vogliamo offrire degli orientamenti, dei principi guida, per la costruzione di un *curricolo verticale* che tenga conto degli elementi caratterizzanti di ogni processo di apprendimento linguistico. L'idea di curricolo presente in queste linee guida, come indica l'origine etimologica del

termine, è quella di un «cammino da fare insieme, anziché un tracciato predefinito» (Pozzo, 2009, p. 57), un percorso dinamico in continua evoluzione che inizia dalla scuola primaria o talvolta dalla scuola dell'infanzia e si sviluppa fino alla scuola superiore di primo e di secondo grado, caratterizzato da una continuità *in verticale* dei processi di insegnamento/apprendimento. Il termine "continuità" assume soprattutto la valenza di omogeneità nell'approccio metodologico e nel modo di intendere l'apprendimento delle lingue straniere fra insegnanti di ordini di scuola diversi.

Parallelamente, l'insegnamento delle lingue straniere non può essere isolato rispetto ad altri insegnamenti linguistici (altre lingue straniere, italiano lingua materna e italiano L2), come se i processi di apprendimento linguistico fossero compartimenti stagni senza interrelazioni fra di loro. Di conseguenza l'idea di curricolo verticale è solidale a quella di *curricolo trasversale (in orizzontale)*, poiché presuppone l'integrazione tra i diversi apprendimenti nell'area dell'educazione linguistica ad ogni livello di scolarità.

2. Lingua materna, lingua seconda e lingua straniera

di Lilia Teruggi

Imparare la lingua materna (L1)

Il modo di entrare in contatto e di mantenere i legami è influenzato dalla cultura e dalla lingua. La lingua è in qualche modo lo strumento attraverso cui la cultura si esprime, una sorta di “prisma” attraverso cui si vede la realtà, con essa ci si muove nel mondo, comportandosi in un modo o in un altro. Ha una funzione sociale in quanto permette di stabilire il contatto con gli altri membri del gruppo.

Il bambino, crescendo, fa proprie le norme e i valori del suo ambiente e, insieme alla lingua, acquisisce le pratiche culturali che l’accompagnano. Infatti, la lingua acquisita all’interno dell’ambito familiare, nelle prime interazioni del bambino con la realtà circostante, viene denominata *lingua materna*. Questa viene appresa senza troppi sforzi e senza essere insegnata esplicitamente, attraverso modalità simili nelle diverse culture e nelle diverse lingue.

Nonostante la maggior parte dei bambini, indipendentemente dal contesto sociale di appartenenza, abbia successo nell’acquisizione del linguaggio, non si può affermare che tale acquisizione sia un compito facile: dalla percezione iniziale di un continuo sonoro, i bambini devono cercare di distinguere le parole, attribuire loro un significato e organizzarle in un sistema. In questo processo i bambini iper-regolarizzano, omettono parti e costruiscono strutture molto più uniformi e regolari di quelle della realtà, a dimostrazione che il processo di acquisizione del linguaggio non può essere considerato un mero processo di imitazione.

Imparare una seconda lingua (L2)

Con *seconda lingua* (L2) ci si riferisce di solito a ogni lingua appresa dopo la prima, cioè anche alle terze, quarte lingue e così via. In un’accezione più ristretta, seconda lingua si riferisce a una lingua appresa (oltre la lingua materna) in un paese o contesto dove essa è parlata abitualmente dalla maggior parte degli abitanti. Perlopiù il bisogno di imparare una L2 è fortemente legato a circostanze esistenziali, come è il caso di famiglie di migranti che acquisiscono la seconda lingua per integrarsi in una nuova società e in una nuova cultura. Infatti, per es-

sere membro attivo di una società è necessario usare la lingua per pensare, per argomentare, per comunicare con gli altri.

È doveroso segnalare che, sebbene si richiedano all'incirca 2 anni per sviluppare una certa competenza comunicativa in una L2, siano necessari dai 5 ai 7 anni per arrivare a un linguaggio accademico, cioè quello necessario per lo studio. Certamente lo sviluppo di queste competenze è legato a una varietà di condizioni, tra le quali si sottolineano: la/e lingua/e di origine, l'età del soggetto, le aspettative sociali e le variabili di tipo psicologico (motivazione, competenze cognitive, attitudine verso la L2, ecc.).

Imparare una lingua straniera (LS)

Con *lingua straniera* (LS) si intende la lingua che si impara in un contesto dove abitualmente non viene usata dalle persone che ci abitano. Infatti, il suo apprendimento implica la presenza di un insegnante che utilizza la LS e di un gruppo classe che cerca di impararla. Una distinzione cruciale tra L2 e LS riguarda la modalità attraverso cui le si impara: mentre l'*acquisizione* della L2 procede in modo naturale, per immersione in un contesto naturale, l'*apprendimento* della LS viene associato usualmente con l'insegnamento formale. Pertanto l'acquisizione della L2 è molto più simile a quello della L1, mentre l'apprendimento della LS è basato su un processo di insegnamento/apprendimento.

L'apprendimento di una LS è condizionato da fattori contestuali (relativi all'ambiente) e fattori individuali. Tra i *fattori contestuali* si possono indicare: la motivazione a imparare la LS, la quantità e la qualità dell'*input* linguistico e le opportunità degli apprendenti di usare la lingua, di produrla.

La *motivazione* può riguardare sia la percezione di certi attributi peculiari della lingua ("bella", "melodiosa", "dolce"), sia la sua rilevanza economico-sociale (come nel caso dell'inglese o del tedesco), sia la sua propedeuticità nel processo formativo (come nel caso del latino).

In una situazione strutturata di apprendimento (classe, laboratorio, ecc.) il tempo dedicato all'insegnamento della LS è inevitabilmente limitato (*quantità dell'input*). Così la *qualità dell'input* è drasticamente ridotta, perché a differenza della naturale acquisizione della L2, il contesto di LS è rappresentato generalmente da un unico modello, l'insegnante, nella maggior parte dei casi non madrelingua. Di conseguenza, l'*input* di LS avrà un minor grado di ripetizioni, richieste di comprensione, ecc., elementi fondamentali in termini di comunicazione.

Ma anche un *input* frequente e ricco non basta per imparare la LS, se non vi sono delle *opportunità di interagire* con essa. Così come accade per l'acquisizione delle L1 e L2, la possibilità di interagire con la lingua permette all'allievo

di imparare a negoziare un contenuto usando le proprie risorse cognitive e linguistico-comunicative. Inoltre, la produzione è di vitale importanza per rendere l'apprendente consapevole dei problemi lessicali e grammaticali. Generalmente, parlando si mettono alla prova e si sperimentano le proprie ipotesi su certe strutture. Tutto ciò promuove la possibilità di riflettere, discutere e analizzare esplicitamente i problemi con la LS (competenza metalinguistica).

L'apprendimento della LS è maggiormente influenzato da *fattori individuali* rispetto all'acquisizione delle L1 e L2, tra i quali si segnalano l'età e la motivazione personale.

Riguardo all'*età dell'apprendente*, molto si è discusso sulla presenza di un "periodo critico" (intorno ai 7/8 anni) superato il quale sembra che non si riesca più ad acquisire con completa efficacia una LS. Oggi si preferisce parlare di più "periodi sensibili" nei quali si imparano più facilmente le diverse componenti linguistiche della LS. Ad esempio, il periodo sensibile al sistema sonoro copre i primi 6 mesi di vita (dopo i 6 mesi la capacità di acquisire i suoni comincerebbe a decrescere); il periodo sensibile all'accento termina verso gli 8/9 anni; quello sensibile al sistema grammaticale entro i 10/12 anni. D'altro canto, discenti più adulti sono in grado di applicare strategie di apprendimento che non possiedono i discenti più piccoli, come il confronto di strutture grammaticali (tra L1 e LS), le strategie mnemoniche per il lessico, le potenzialità del confronto tra la produzione orale e scritta.

Gli aspetti motivazionali che guidano e incidono nel processo di apprendimento della lingua straniera possono essere differenziati rispetto all'età dei discenti. Nei bambini più piccoli incide maggiormente il desiderio/bisogno di comunicare per scopi chiari e significativi, soprattutto legati all'agire (*action oriented*); mentre nei discenti più grandi incidono aspetti legati all'atteggiamento nei confronti della LS: dalla percezione della lingua in se stessa all'utilità che ne traggono dal suo apprendimento.

Perché imparare una lingua straniera?

La percezione del valore strumentale della LS è diretta conseguenza di un processo di insegnamento/apprendimento efficace. Infatti già dai primi anni di scolarizzazione i discenti possono trasferire alcune conoscenze apprese della LS in alcuni ambiti della loro vita quotidiana: quando guardano un videoclip o ascoltano una canzone di un gruppo straniero, quando installano un programma nel computer o quando diventano amici di qualche bambino di una diversa nazionalità, ecc.

La possibilità di imparare una o più lingue promuove inoltre un processo di *democratizzazione* sociale e culturale, poiché è attraverso il linguaggio che il soggetto costruisce la propria identità nelle relazioni sociali. Il contatto con la

LS contribuisce a smontare l'illusione di un unico punto di vista, lasciando allo scoperto l'altro e la sua alterità. Attraverso la presa di coscienza dell'esistenza dell'altro, l'insegnamento della LS nella scuola costituisce così uno spazio che promuove un atteggiamento etico fondamentale per i processi di democratizzazione sociale e culturale di una comunità linguistica.

Perché imparare altre lingue straniere?

Sarebbe un contributo fondamentale per l'integrazione nella società multilingue e multiculturale europea che i bambini di lingua maggioritaria avessero l'opportunità di accedere, oltre alla LS curriculare, a una delle lingue dei loro coetanei (arabo, rumeno, spagnolo, cinese, ecc.). In quest'ottica si darebbe agli allievi italiani l'opportunità di "aprire le menti" a nuovi suoni linguistici e a differenti culture e mentalità, per migliorare la comunicazione non solo in ambito scolastico, ma anche nel contesto sociale nel quale bambini e adulti vivono. Di conseguenza, sarebbe auspicabile realizzare programmi trilingue, cioè aggiungere all'offerta educativa una lingua straniera minoritaria oltre alla prima lingua straniera.

Multilinguismo e multiculturalismo: curricolo plurilingue

La nostra società si trova immersa in un processo di trasformazione socio-culturale che ci porta verso il multilinguismo e il multiculturalismo. Questa trasformazione viene promossa da due processi sociologici che potrebbero definirsi rispettivamente come centrifughi e centripeti (Cots, Diaz-Torrent, 2005). Il primo *processo centrifugo* si presenta quando membri di una società economicamente sviluppata vogliono imparare una lingua di un'altra società e conoscere la sua cultura come mezzo di promozione sociale, culturale e professionale. Questo è il caso dell'apprendimento di lingue come l'inglese, il tedesco o il francese, ma anche l'arabo, il giapponese, il cinese. Il *processo centripeto* si produce invece quando individui appartenenti a una determinata società si spostano con l'intenzione di stabilirsi in un'altra società che offra loro un rifugio economico o politico. Nella scuola si sviluppano in modo simultaneo entrambi i processi: da un lato, abbiamo allievi che imparano le lingue straniere (processo centrifugo) e, dall'altro, abbiamo allievi di origine immigrante che imparano la lingua della nostra comunità (processo centripeto).

La presenza di allievi con lingue materne diverse ci porta necessariamente a chiederci quale modello linguistico offra di fatto la nostra scuola e quale modello linguistico dovrebbe invece proporre per diventare un vero contesto multilingue e multiculturale. Nella maggior parte delle nostre scuole i processi di insegnamento e la vita quotidiana si sviluppano purtroppo in un ambiente fortemente monolingue: la comunicazione ordinaria tra i membri della comunità educativa

si sviluppa in una sola lingua, l'italiano. Spesso, inoltre, le lingue occupano degli spazi rigorosamente separati: a ogni lingua corrisponde un insegnamento. Gli insegnamenti/materie si pianificano, si sviluppano e si valutano in modo indipendente l'uno dall'altro e non in modo trasversale come invece si dovrebbe cercare di fare. La realizzazione di un *curricolo plurilingue* favorirebbe l'acquisizione e lo sviluppo di conoscenze, abilità, strategie e atteggiamenti trasferibili da una lingua all'altra, conferirebbe maggiore coerenza all'insegnamento delle diverse lingue, compresa la lingua madre, valorizzerebbe il plurilinguismo che fa parte del *background* culturale, più o meno consapevole, di ciascun allievo, trasformerebbe l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue in un più articolato e complesso percorso di educazione linguistica.

Nella scuola possiamo incontrare una grande varietà di allievi plurilingue con diversi livelli di competenza e di frequenza di uso delle diverse lingue: dall'allunna che usa il russo con la sua famiglia, l'italiano quando studia e parla con i suoi compagni e l'inglese con la sua insegnante di LS, all'allievo marocchino che usa il berbero con la sua famiglia, l'arabo o il francese con altri connazionali e l'italiano a scuola. È importante riconoscere che il soggetto plurilingue non ha bisogno dello stesso livello di competenze in tutte le sue lingue, poiché questo sarà legato all'uso che ne farà.

Un contesto multilingue e multiculturale non presuppone che tutti debbano essere competenti in tutte le lingue, piuttosto si caratterizza per la presenza di mediatori linguistici e culturali, così come di materiale diversificato (cartaceo, audiovisivo, ecc.), che non solo facilitino la comunicazione tra le persone che parlano diverse lingue, ma soprattutto che consentano agli allievi di scoprire l'alterità: «Chi non conosce un'altra lingua non conosce la propria lingua», affermava J. W. Goethe.

Lingue e stereotipi

Ogni lingua è collegata a rappresentazioni diverse determinate da vari fattori: storici, sociali, politici, economici e culturali. Queste rappresentazioni emergono nella classe di LS sotto forma di stereotipi, con i quali si identifica non solo una lingua in particolare, ma anche il suo popolo. Secondo gli stereotipi, immagini preformate e fisse che tendono a una semplificazione e a una generalizzazione, le lingue straniere possono essere facili o difficili, più o meno musicali, dure, ricche o povere, più o meno adatte a trasmettere concetti culturali, tecnici o filosofici; possono essere concettualizzate come più vicine o lontane dalla propria lingua, per esperienze personali o per motivazioni affettive. In questo senso ci sono lingue – e persone – che percepiamo come più straniere di altre.

È molto importante che soprattutto i docenti dell'area linguistica siano consapevoli dell'esistenza di queste rappresentazioni e si informino sulle loro origini

per poterle affrontare con gli allievi. La possibilità di riflettere sulla differenza tra gusti personali, opinioni e caratteristiche specifiche delle lingue, fa della classe di LS uno spazio privilegiato per fortificare la capacità di tolleranza verso la differenza e di accettazione della diversità.

Varietà linguistica

Un concetto altrettanto importante del funzionamento della lingua, vincolato a quello delle rappresentazioni, è quello della varietà linguistica. Inglese della Gran Bretagna, degli Stati Uniti, del Canada o dell’Australia? Spagnolo della Spagna, del Venezuela o dell’Argentina? Qual è la varietà che il docente offre come modello a lezione? Perché? La riflessione su queste tematiche è cruciale e, come nel caso degli stereotipi, gli consentirà di operare scelte pedagogiche. Dunque, la varietà linguistica alla quale il docente sente di appartenere funzionerà come modello guida, soprattutto nelle pratiche di produzione. Rispetto alla comprensione possono prevedersi progetti didattici che offrano la possibilità di circolazione di diverse varietà linguistiche, attraverso materiali sonori audio o video, e la presenza di altre persone che possano partecipare alle lezioni.

3. Principi glottodidattici di base

di Lilia Teruggi

I seguenti principi glottodidattici sono alla base del modello di progettazione e degli schemi proposti in questo documento, di cui si parlerà più avanti:

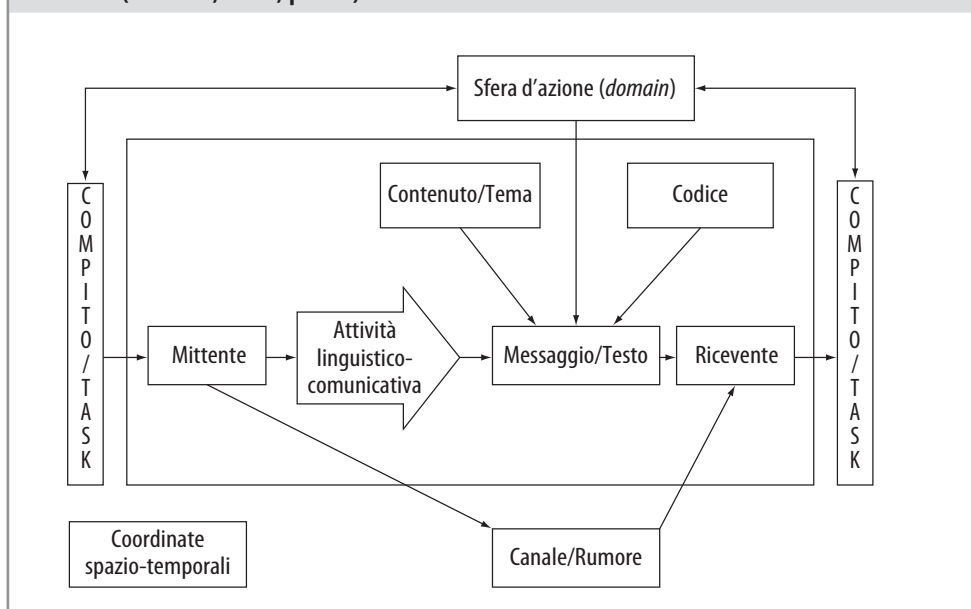
- una lingua straniera è strumento di comunicazione (*insegnamento comunicativo*);
- si apprende se si è coinvolti in prima persona (*insegnamento centrato sull'allievo*);
- si apprende se si “fanno delle cose con la lingua” (*insegnamento centrato sul task*);
- si apprende se si collabora con gli altri (*insegnamento cooperativo*).

Insegnamento comunicativo

L'insegnamento comunicativo, come espresso dalla stessa denominazione, guarda alla lingua dall'angolo prospettico della comunicazione. Diventa quindi importante l'analisi dettagliata delle variabili che caratterizzano la situazione comunicativa, che può essere così descritta a grandi linee, prendendo spunto dal QCER e dal noto schema di Jakobson: un parlante/scrivente (*mittente*), in qualità di membro di una società (*status*), nella peculiarità delle proprie caratteristiche psicologiche (*ruolo psicologico*), delle *competenze generali e linguistico-comunicative* che possiede e ricorrendo alle *strategie* che padroneggia, compie un'azione o attività *linguistico-comunicativa* (“agisce linguisticamente”), utilizzando un *codice* e inviando a uno o più interlocutori presenti o assenti (*ricevente/i*) un *messaggio* sotto forma di *testo*, spinto dal bisogno di portare a termine un compito (*task*) in genere non linguistico e di realizzare un proprio scopo o *intenzione comunicativa*. Il compito è collegato alla *sfera della vita sociale* o *dominio* in cui il mittente si trova a operare.

Il messaggio/testo del mittente assume una *funzione* (*forza illocutoria*) particolare a seconda dello scopo che vuole realizzare. Egli agirà linguisticamente, producendo un messaggio/testo *orale* o *scritto* (*mezzo*), seguendo non solo le regole proprie del *codice*, che condivide con l'interlocutore, ma anche tenendo conto del preciso *contesto comunicativo* in cui si trova. In particolare terrà conto del *ricevente* e delle sue caratteristiche personali, sociali e psicologiche, del *contenuto* (o *referente*) di cui parla o scrive, del *dominio*, del *mezzo* orale o scritto che utilizza, del *canale* fisico ambientale attraverso cui passa il messaggio (faccia a faccia, telefono, computer, radio, televisione, testo scritto, ecc.) e quindi del *rumore* che può contraddistinguere il canale, delle variabili relative allo *spazio*, cioè al luogo geografico dove avviene la comunicazione (nel proprio paese, in viaggio,

Fig. 1 – Schema della comunicazione in attività linguistico-comunicative produttive orali o scritte (Rizzardi, 2000, p. 142)



all'estero, ecc.) e fisico (luogo privato, pubblico, ecc.), al *tempo* (quanto dura la comunicazione, con quale frequenza avviene), ecc. Nella figura 1 vengono visualizzate le relazioni fra i principali fattori, che intervengono nella situazione comunicativa elencati.

Come osserva John L. Austin (1962), il parlante (o scrivente) «compie delle azioni con la lingua»: parlare è un modo di agire, un'attività vera e propria che si realizza in atti linguistici. In questa prospettiva, le attività didattiche si basano su situazioni comunicative reali e favoriscono la produzione linguistica, per essere significative agli occhi del discente. L'insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore, di regista, di attore, di risorsa, di guida, di consigliere, di osservatore, ecc. tende, ad esempio, a non interrompere e correggere i discenti mentre parlano, per non ostacolare la loro produzione linguistica. Partendo da questi presupposti, l'insegnamento verte più sulla *proficiency* comunicativa che non sulla padronanza delle strutture. La "scioltezza" nell'interazione in situazioni reali (*fluency*) diventa obiettivo di apprendimento/insegnamento, mentre l'accuratezza grammaticale (*accuracy*) assume minore importanza, pur rimanendo aspetto indispensabile nell'apprendimento della LS.

Nell'insegnamento comunicativo si parte dalla convinzione che il discente sia in grado di fare delle ipotesi su ciò che sta imparando, sia che si tratti della L1 sia che si tratti della LS. Di conseguenza l'errore viene visto come un passaggio inevitabile verso la competenza di parlante nativo: fare errori significa essenzialmente

formulare e verificare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua. A questo modo di vedere l'errore è collegato l'importante concetto di *interlingua* introdotto da Larry Selinker nel 1972, definito come «un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di elaborare una norma della lingua d'arrivo» (1972, p. 214, trad. nostra). Si tratta di una grammatica provvisoria o approssimativa della LS che l'alunno via via costruisce durante il suo processo di apprendimento a partire dalla conoscenza di certe regolarità nella lingua bersaglio.

Come affermato in precedenza, concepire la lingua in quanto strumento di comunicazione significa proporre in classe situazioni comunicative in LS che offrano agli alunni esempi di varietà e registri linguistici diversi non solo nell'ambito dell'oralità (ascolto e parlato), ma altresì nella lettura e nella scrittura. Sono generalmente le attività di lettura e di esplorazione di testi scritti quelle che creano maggiori occasioni per cogliere le regolarità e le peculiarità della LS. L'individuazione di certe peculiarità caratterizza ciò che viene denominato come *riflessione metalinguistica*, che include aspetti che riguardano il funzionamento della lingua, cioè aspetti linguistici, pragmatici e discorsivi.

In sintesi, l'insegnamento comunicativo si basa sulla convinzione che per imparare a comunicare è opportuno fornire molte occasioni di comunicare nella LS, collegando l'apprendimento in classe e la lingua fuori dalla classe, utilizzando testi autentici e prestando attenzione al processo di apprendimento e all'esperienza personale del discente. Diretta conseguenza della prospettiva comunicativa sono l'insegnamento centrato sul discente e l'insegnamento centrato sul *task*, argomento dei prossimi paragrafi.

Insegnamento centrato sull'allievo

Nell'insegnamento comunicativo il centro si sposta dal docente (e dal contenuto dell'insegnamento) al discente, che assume un ruolo partecipe e attivo. Questo tipo di insegnamento si basa sulla consapevolezza da parte dell'insegnante che ogni apprendente è diverso da tutti gli altri, così come ogni classe è diversa da tutte le altre. Non variano solo l'età, gli interessi e i bisogni, ma anche le competenze, le attitudini, gli atteggiamenti, le intelligenze, il modo di percepire la realtà, la capacità di apprendimento, il tempo e la volontà di studio, e molte altre variabili che incidono sulla capacità di imparare.

Nella progettazione del proprio percorso di insegnamento, si deve tener conto dunque degli interessi e delle motivazioni maggiormente condivise dagli apprendenti a seconda dell'età e del corso di studi.

Si devono prendere in considerazione anche i vari tipi di intelligenza degli apprendenti, secondo la nota *teoria delle intelligenze multiple* di Howard Gardner, che a questo proposito nel 1983 ha affermato che l'intelligenza non è un'entità unica, misurabile e riconducibile a un punteggio indicato come quoziente intel-

lettivo (QI). Se l'intelligenza è l'abilità umana che permette di risolvere problemi o di costruire qualcosa che è apprezzato da una o da più culture, allora essa non può essere concepita in termini di entità singola, immutabile e misurabile esclusivamente attraverso test di tipo linguistico o logico. Ogni essere umano è dotato di nove aree intellettive, sette in più rispetto a quelle analizzate dai test standard per la valutazione del QI. Le aree intellettive sono più o meno sviluppate, indipendenti e tuttavia strettamente corrispondenti a diversi tipi di ingegno, la cui combinazione costituisce il profilo intellettivo individuale. Forniamo in allegato la descrizione sintetica delle nove intelligenze (Allegato 1, *infra*, p. 89).

Secondo la teoria delle intelligenze multiple, ogni individuo risponde in modo diverso a *contenuti* diversi (come la lingua, la musica o le altre persone) a seconda della combinazione di intelligenze che costituisce il suo patrimonio intellettuale. Tale combinazione può cambiare nel corso del tempo e, in condizioni particolari, può venire potenziata.

L'attenzione rivolta alla diversità delle inclinazioni intellettuali comporta il ripensamento dell'impostazione didattica nella direzione della realizzazione di una scuola centrata sull'individuo, in contrapposizione al modello di scuola uniforme, che si concentra su una gamma ristretta di intelligenze, principalmente linguistiche e logiche, e il cui obiettivo è raggiungere standard prestabiliti, indipendentemente dalle differenze individuali dei discenti. La conseguenza di simili osservazioni è che, poiché gli studenti apprendono in modi diversi, l'insegnante dovrebbe diversificare le proprie proposte didattiche, per consentire a ognuno un accesso facilitato ai contenuti, e al tempo stesso per favorire in ogni singolo allievo la scoperta di nuovi stili di apprendimento. A tale scopo sono state individuate una serie di attività didattiche finalizzate all'esercizio e allo sviluppo di ciascuna delle aree intellettive indicate, come si vede nello schema allegato (Allegato 2, *infra*, p. 90).

Allo stesso modo l'insegnante non deve dimenticare che l'individuo percepisce la realtà e immagazzina le informazioni attraverso i cinque canali sensoriali schematizzati dalla programmazione neuro-linguistica (PNL) con l'acronimo VAKOG:

V - visivo	guardiamo e vediamo
A - auditivo	ascoltiamo e sentiamo
K - cinestetico	proviamo sensazioni fisiche e psichiche
O - olfattivo	sentiamo odori e profumi
G - gustativo	sentiamo i sapori

In particolare il *sistema rappresentazionale preferenziale* descritto dalla PNL distingue tre tipi di discenti: visivo, auditivo e cinestesico.

Si sottolinea da più parti l'importanza che l'insegnante individui e assecondi le modalità di apprendimento dei propri discenti, li renda consapevoli dei propri canali preferenziali, perché imparino a utilizzare al meglio le proprie risorse, ma al tempo stesso potenzino i canali sensoriali meno sviluppati per facilitare il loro

percorso verso l'autonomia. È importante quindi che l'insegnante sia consapevole delle preferenze individuali dei propri discenti, del loro modo di percepire ed elaborare le informazioni per evitare quelle che possono essere chiamate "incongruenze sensoriali". Se infatti, ad esempio, egli utilizza perlopiù il canale uditivo, è molto probabile che i suoi discenti "visivi" abbiano difficoltà a imparare.

Data la difficoltà di realizzare in classe un insegnamento individualizzato per il numero degli studenti e per il tempo limitato, l'insegnante può organizzare gruppi di lavoro unendo discenti dello stesso sistema preferenziale, rendendo così il lavoro più veloce ed efficace, oppure formando gruppi misti. Può, ad esempio, organizzare, come riporta Virgilio Di Pasquale¹, «un gruppo di lavoro prevalentemente orientato alla discussione, un altro per la sperimentazione, un altro con attitudine all'osservazione», e così via. Rivolgendosi al gruppo classe l'insegnante utilizzerà tutti e tre i sistemi rappresentazionali. Organizzerà cioè lezioni *multisensoriali* per soddisfare i bisogni di ogni studente e in modo che tutti gli studenti possano sentire, vedere e/o ricevere un'impressione di ciò che devono apprendere.

L'insegnamento centrato sul discente ha come fine ultimo l'*autonomia* del soggetto apprendente, che si avvia in questo modo verso un tipo di formazione permanente. L'obiettivo è sviluppare nell'allievo sempre maggiore responsabilità e facoltà di scelta, in altre parole la capacità di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento, capacità che si acquisisce attraverso un percorso dinamico a lungo termine che impegna l'intera personalità del discente: lo studente deve essere responsabilizzato nel suo poter compiere delle scelte, senza però essere mai abbandonato a esse. Preparare gli allievi all'autonomia è quindi obiettivo formativo irrinunciabile: l'indipendenza nell'apprendimento è vitale per affrontare una società che cambia velocemente.

Insegnamento centrato sul *task*

L'insegnamento centrato sul *task* deriva da una delle teorie pedagogiche attualmente più diffuse, il socio-costruttivismo, che ha posto in evidenza il ruolo attivo del discente che impara analizzando e risolvendo "problemi" a partire dal contesto stesso che li ha generati e attraverso l'interazione con i compagni. Nell'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera, lo svolgimento di un compito richiede che i discenti comprendano, negozino ed esprimano significati per raggiungere uno scopo comunicativo. Ne consegue che i partecipanti, interagendo in LS e concentrandosi più sul significato che sulla forma, gradualmente facciano propria la lingua di cui hanno bisogno. In questa prospettiva si trasformano in agenti attivi, così come l'insegnante si trasforma in regista e i *task* diventano il tramite di acquisizione della conoscenza. Ciò che si apprende non può essere separato da come lo

1. http://www.dilit.it/formazione/articoli/UnSaltoInLibreriaIII.htm?height=400&width=600&keepthis=true&TB_iframe=true.

si apprende e lo si usa, perché la parola scambiata in classe si rivela il mezzo di confronto più efficace per raggiungere il risultato finale previsto dal compito.

È esperienza di tutti che per imparare a comunicare bisogna trovarsi in situazioni in cui sia necessario *comunicare* e cioè compiere con la LS veri atti comunicativi, anche se questo comporta una serie di tentativi ed errori. Tale consapevolezza deve portare l'insegnante a privilegiare le attività nelle quali coinvolgere attivamente gli apprendenti, e cioè quei *task* (si preferisce qui utilizzare la parola inglese *task* per evitare fraintendimenti con i termini "compito" e "attività") in cui l'allievo agisce linguisticamente, vale a dire parla, scrive, legge o interagisce in LS per realizzare con successo un obiettivo il più delle volte non linguistico, dimostrando di padroneggiare *competenze* e *strategie* linguistiche e non linguistiche insieme.

In questo contesto ci rifacciamo alla definizione di *task* che troviamo nel *Quadro comune europeo di riferimento* (2002):

Il *compito* è definito come azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere. Questa definizione può comprendere un'ampia gamma di azioni quali spostare un armadio, scrivere un libro, ottenere certe condizioni nella negoziazione di un contratto, giocare a carte, ordinare un pasto al ristorante, tradurre un testo in lingua straniera o lavorare in gruppo per preparare un giornale di classe (QCER, pp. 12-3).

Secondo il QCER (p. 19), i *task* possono avere caratteristiche diverse: 1) essere prevalentemente linguistici, come ad esempio leggere e commentare un testo, fare un esercizio di completamento, tenere una conferenza, prendere appunti durante una relazione; 2) possono invece avere solo una componente linguistica, come nel caso di quando si cucina leggendo le istruzioni di una ricetta; 3) possono infine essere completati senza fare ricorso ad attività linguistiche; l'esempio in questo caso è quello di persone che montano una tenda in silenzio.

I *task* sono pertanto «presenti nella vita di tutti i giorni», possono avere caratteristiche molto diverse fra loro, essere semplici o complessi, comportare un numero più o meno grande di tappe, richiedere in misura maggiore o minore l'intervento della componente linguistica (*ibidem*, p. 191). I *task* quindi vanno dal riparare o montare un oggetto allo scrivere storie, dall'eseguire un puzzle o le parole crociate all'interpretazione di un ruolo in una rappresentazione teatrale, dal prendere parte a una discussione all'approntare una relazione scritta, dal pianificare un insieme di azioni al leggere e/o rispondere a un messaggio (di posta elettronica) (*ibidem*).

Elemento importante, sottolineato dal QCER (p. 19), è che i *task*, «quando non costituiscono una routine e non sono eseguiti in modo automatico, richiedono l'impiego di *strategie* di comunicazione e di apprendimento». Per eseguire un *task* chiaramente definito l'individuo deve cioè attivare strategicamente delle competenze specifiche che servono a portare a termine un insieme di azioni finalizzate alla soluzione del problema posto (*ibidem*, p. 191).

Fra i *task* realizzabili in classe, il QCER distingue fra: 1) “*task* di realtà”, definiti anche “*task* su obiettivo” o “di prova”, più direttamente finalizzati a soddisfare i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti al di fuori dalla classe, e 2) “*task* didattici o scolastici”, che tengono conto in primo luogo della natura sociale, interattiva ed estemporanea della situazione di classe. Entrambi i tipi di *task* sono comunicativi:

gli apprendenti accettano, in una “volontaria finzione”, di usare la lingua obiettivo, in luogo della più naturale e semplice lingua madre, per portare a termine compiti centrati sul significato. Questi compiti pedagogici si riferiscono solo indirettamente ai bisogni degli apprendenti e ai compiti di realtà. Servono piuttosto per sviluppare la competenza comunicativa facendo leva su ciò che si sa sui processi di apprendimento in generale, e, in particolare, sull’acquisizione linguistica. I compiti pedagogici di tipo comunicativo (contrariamente agli esercizi che si concentrano sull’apprendimento di forme avulse dal contesto) mirano a coinvolgere attivamente gli apprendenti in una comunicazione significativa, sono pertinenti (qui ed ora, nel contesto formale di apprendimento), richiedono un impegno che può essere affrontato (adattando eventualmente il compito) e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili (oltre che con altri non immediatamente evidenti) (QCER, p. 192).

I *task*, come vengono intesi nel QCER, coincidono quindi con le attività didattiche finalizzate all’uso concreto della lingua nello svolgimento di compiti il più possibile reali. Obiettivo di tali *task* è quello di favorire fra discenti un’interazione il più naturale possibile rispettando almeno alcune delle caratteristiche della comunicazione quotidiana, come il divario di informazione tra gli interlocutori, la libertà di scelta di che cosa dire e di come dirlo, ecc. Ma in che modo un *task* si distingue da un semplice esercizio? A questa domanda Brian North, coautore del *Quadro comune europeo di riferimento* e principale ideatore dei livelli e delle scale dei descrittori del QCER, risponde riportando le seguenti proprietà di un vero *task*:

- La finalità: l’attività deve avere uno scopo; ci deve essere una ragione per svolgerla.
- Il significato: l’attività deve avere un qualche senso personale – non deve essere solo un rigurgito meccanico.
- L’interattività: l’attività deve essere in qualche modo collaborativa; ci deve essere un elemento di collettività.
- La cognizione: l’attività deve contemplare processi quali schematizzare, negoziare, collaborare, fare il bilancio.
- Il risultato: c’è un risultato, una relazione, una valutazione – più una riflessione di qualche tipo. (North, 2008, p. 56, trad. nostra)

In Nunan (1989, p. 9) troviamo esempi di *task* da eseguire in classe: la discussione su un argomento, il confronto di *dépliants* per decidere dove andare in vacanza, la realizzazione di *brochures* turistiche, di poster, di presentazioni orali su argomenti vari, di video da inviare ad altre classi all’estero, di siti internet, di drammatizzazioni; oppure, ancora, l’ascolto delle previsioni del tempo per sta-

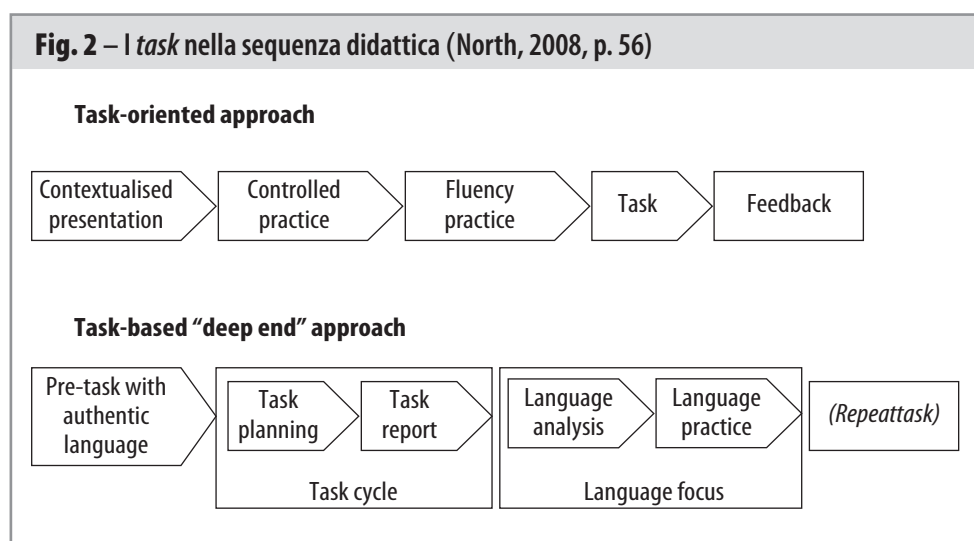
bilire la temperatura massima prevista per quella giornata o per decidere se portare a scuola l'ombrello e il golf, ecc. Continuando con gli esempi: cantare una filastrocca può essere un *task* per iniziare in maniera serena una lezione di LS, creando nella classe un clima rilassato che ben dispone gli apprendenti verso ciò che seguirà; guardare e toccare oggetti che l'insegnante porta appositamente in classe per introdurre elementi lessicali nuovi aiuta ad ancorare l'apprendimento a un'esperienza multisensoriale; guardare un video e rintracciare tali elementi lessicali significa contestualizzare e facilitare la memorizzazione di parole nuove in vista del riutilizzo; comporre una filastrocca, un *limerick* o un *haiku* è un *task* per favorire l'operatività, stimolando usi creativi della lingua, utilizzando le parole come mattoncini Lego. Brian North fa presente che per l'uso di *task* in classe si possono seguire due approcci diversi (Fig. 2):

- a) un approccio "orientato al *task*" (*task oriented*) in cui si insegna la lingua, si propongono degli esercizi [più guidati] per lo sviluppo della scorrevolezza e in seguito, alla fine dell'"unità", dei *task* più liberi in cui gli apprendenti (dovrebbero) usare la lingua obiettivo, oppure b) un approccio che Brumfit (1984), paragonandolo al nuoto, ha chiamato l'"approccio in acqua alta" (*deep end approach*). Questa metodologia è stata definita, a partire da Willis (1996), approccio "basato sul *task*" (*task-based*): il percorso inizia con un compito che richiede un "consistente uso della lingua" (Widdowson, 1984), e poi procede con esercizi linguistici secondo necessità. (*Ibidem*)

Pertanto l'insegnante si trasforma in una figura di sostegno, che ha tuttavia un ruolo determinante, per così dire, dietro le quinte, come un regista.

Anche se entrambi gli approcci possono essere in astratto ugualmente validi, continua North, quello basato sul *task* parte dal presupposto che gli studenti già

Fig. 2 – I *task* nella sequenza didattica (North, 2008, p. 56)



padroneggino la lingua per svolgere il *task*. Ma, dato che, nella maggior parte dei casi, questo non corrisponde alla realtà, l'insegnante deve provvedere a fornire la lingua necessaria: «l'*input* deve arrivare da qualche parte».

Quasi tutta la ricerca sull'acquisizione della lingua è concorde su un punto: anche se il significato è prioritario, prima o poi ci *deve* essere un momento esplicitamente dedicato alla forma. Se gli apprendenti non mettono a fuoco qualcosa, come possono apprenderlo? (*Ibidem*)

È però anche vero che l'insegnamento basato sul *task* non ha mai considerato obsoleto il fare esercizio con la LS:

Se non fa esercizio, l'apprendente non sempre avrà le risorse per svolgere il *task*. Imparare uno sport o un'abilità richiede sempre la ripetizione e la pratica controllata delle sottoabilità, dell'abilità nella sua completezza, oltre che delle conoscenze; i giocatori di calcio si dedicano a correre e studiare tattiche oltre che a esercitarsi in specifiche mosse – e a fare delle vere e proprie partite. Con una nuova lingua, la ripetizione in esercitazioni contestualizzate fa sì che la grammatica, il lessico e le espressioni lessicali funzionali si trasformino in una interlingua più stabile. Questo può sembrare ovvio, ma vale la pena ricordarlo. (*Ibidem*)

Ciò che è comunque essenziale in questa modalità di insegnamento è appunto il *task*. Sono gli stessi *task* a costituire il punto di partenza per definire il syllabo del corso e la selezione delle strutture e delle funzioni da apprendere: in primo luogo si decidono i *task* che possono interessare e coinvolgere gli apprendenti; successivamente si scelgono i contenuti linguistici da mettere in luce.

I *task* forniscono anche utilissime occasioni di riflessione, promuovendo «(sotto)compiti “metacomunicativi”, vale a dire scambi comunicativi sull'esecuzione del compito e sulla lingua usata» (QCER, p. 192), consentendo così agli apprendenti di confrontare le lingue e scoprire in questo modo tanto le loro regolarità come le loro peculiarità.

Progettare per *task* significa quindi: 1) dare la priorità a ciò che interessa, motiva e piace all'allievo, il quale, attraverso *task* adeguati, significativi e coinvolgenti, può vivere esperienze positive, usando la lingua straniera; 2) dare grande importanza non solo a ciò che gli apprendenti imparano concretamente a *fare con la LS*, ma anche alle strategie e alle capacità comportamentali che devono possedere per compiere il *task* (approccio orientato all'azione). In un insegnamento centrato sul *task* l'insegnante deve quindi essere consapevole sia dei *risultati* che si prefigge di far raggiungere ai suoi studenti, e cioè del comportamento che gli allievi devono mostrare alla fine della sequenza incentrata su quel particolare *task* per essere considerati competenti in quell'area specifica, sia del *processo* di apprendimento che comporta lo sviluppo e la messa in pratica di conoscenze e abilità propedeutiche alla maturazione di competenze.

Un'ultima riflessione riguarda il rapporto fra *task* e i testi, orali o scritti, impiegati per svolgere il *task* stesso. Come in altri insegnamenti linguistici, nell'insegnamento della LS non si possono separare i testi dalle pratiche di comunicazione, poiché queste non solo li contengono, ma soprattutto danno loro il senso.

Si può rilevare una differenza nella tipologia dei testi utilizzati a livelli diversi di competenza linguistica, come sottolinea Brian North:

A livelli bassi di conoscenza della lingua, i *task* tendono a essere sviluppati in relazione a situazioni e i testi sono perlopiù costruiti artificialmente per essere coerenti con quelle situazioni. A livelli più alti i *task* tendono a concentrarsi maggiormente sui testi, richiedendo, in relazione a quei testi, operazioni quali: scambiare informazioni, riassumere, glissare, dibattere. (North, 2008, p. 56)

In questa prospettiva la scelta dei testi è particolarmente delicata. È molto importante evitare che un testo accattivante venga snaturato perché il *task* richiesto non attiva quei processi di comunicazione, cooperazione, interazione più sopra descritti oppure che, analogamente, *task* ben calibrati risultino poco motivanti perché i testi di lavoro sono troppo lontani dagli interessi degli studenti o troppo difficili. Può accadere infatti che, volendo adattare la lingua a ciò che si vuole insegnare, ad esempio la grammatica (processo di *trasposizione didattica*; Chevallard, 1985), si arrivi a semplificazioni e artifici che snaturano la lingua stessa. Di fatto, quando si estrae un contenuto linguistico (ad es. il lessico relativo ai colori, i tempi verbali, ecc.) dal contesto linguistico-comunicativo, complesso e articolato dove può comparire (sia questo in L1, L2 o LS), per ricontestualizzarlo in una situazione didattica, si rischia di produrre nuovi oggetti di insegnamento che non rispecchiano affatto gli usi reali e autentici della lingua stessa (*ibidem*). Ciò che si crea è un insieme di contenuti che esistono e hanno senso solo all'interno della scuola, ma che non hanno un'immediata corrispondenza con la sfera della realtà, cioè con le funzioni e gli usi autentici e sociali della lingua.

Viene così da chiederci se sia davvero possibile apprendere una LS in un contesto scolastico. La classe si presenta effettivamente come la meno adatta per realizzare l'acquisizione spontanea di un nuovo modo di comunicare. Tutti gli elementi sembrano giocare a suo sfavore: l'ambiente classe troppo ristretto, il tempo a disposizione limitato, in netto contrasto con l'esigenza di massima immersione nella lingua che vogliamo far acquisire, il numero spesso piuttosto elevato di allievi per classe. Nonostante la fondatezza di queste considerazioni, dobbiamo comunque accettare che questo, e non altro, è l'*habitat* consueto in cui di solito l'allievo apprende la LS (van Lier, 1988, p. 3).

La classe però presenta anche alcuni aspetti positivi: il fatto che l'insegnante domini l'interazione, parlando molto di più rispetto agli allievi, può essere visto positivamente nell'ottica di Krashen. L'allievo ha bisogno di ascoltare e comprendere molti *input* comprensibili prima di poter parlare nella LS:

Se gli insegnanti parlano ai propri discenti in lingua, in modo comprensibile, il loro discorso fornisce agli studenti una ricca e a volte unica fonte di informazioni linguistiche da acquisire (Ulichny, 1991, p. 9).

Un ulteriore vantaggio della classe rispetto alla comunicazione reale al suo esterno, è che in questo contesto protetto l'allievo ha la possibilità e il permesso di sperimentare la propria conoscenza della LS al livello in cui si trova in quel momento (*interlingua*) e di verificare le proprie ipotesi riguardo alla lingua, cosa che non è possibile nella comunicazione al di fuori, che si rivela troppo veloce e pressante per il discente di LS, il quale di conseguenza spesso si ritrova a evitare di fare uso di ciò che non conosce sufficientemente bene (van Lier, 1988, p. 213). In classe, invece, gli allievi possono essere allenati a non avere paura di sperimentare, di giocare con la LS. È corretto quindi considerare la classe di LS come una sorta di palestra in cui ci si prepara a comunicare, comunicando e sperimentando. Un'impostazione dell'insegnamento centrata sui *task* permette, anche nel contesto "limitato" della classe, di creare situazioni in cui gli apprendenti operano con e attraverso la LS, e quindi di proporre attività in cui sia evidente l'uso strumentale della lingua. Prima di diventare oggetto di analisi sistematica (che non coincide necessariamente con lo studio della grammatica tradizionalmente inteso), la lingua è strumento con cui operare, giocare, comporre, confrontare e, nelle sempre più diffuse esperienze di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), veicolo di apprendimenti nuovi.

Insegnamento cooperativo

Con l'espressione "insegnamento cooperativo" vengono solitamente designate quelle proposte didattiche (lavoro di gruppo, *problem solving*, processo di scoperta, ecc.) finalizzate a favorire un apprendimento di tipo, appunto, collaborativo, un «metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento» (Johnson *et al.*, 1996, p. 19). L'insegnamento cooperativo riflette la convinzione che il processo conta quanto il prodotto: il risultato, inteso come competenza da raggiungere al termine di un *task*, si sviluppa grazie alle forme di interazione, confronto e negoziazione che si realizzano in classe. La classe diventa così un *laboratorio* in cui vengono promosse, per dirla con Franco Frabboni:

- la competenza investigativa, intesa come capacità di *costruire* conoscenze;
- la competenza euristica, intesa come capacità di *scoprire* conoscenze;
- la competenza ermeneutica, intesa come capacità di *comprendere e interpretare* le conoscenze (Frabboni, 2007-8, p. 96).

In questo tipo di insegnamento sarà compito del docente promuovere la *formazione di competenze cooperative*, cosicché la classe si disponga a una "vita di gruppo" in cui è necessario superare eventuali divergenze di opinioni per apprendere. Oltre alle modalità di aggregazione di ciascun gruppo, necessariamente fondate su una buona conoscenza della situazione relazionale della classe, l'insegnante lavorerà allo sviluppo delle capacità di sintesi, di ascolto, di riflessione, di

appoggio delle proposte altrui e di gestione costruttiva dei conflitti. Ogni singolo studente si sentirà individualmente responsabile nel perseguire gli obiettivi di apprendimento, maturando la consapevolezza di essere vincolato ai propri compagni di gruppo, se vuole raggiungere l'obiettivo finale. Infatti, se un solo membro si disimpegna, i compagni non potranno realizzare il compito assegnato.

Un insegnamento cooperativo presenta una duplice valenza didattica ed educativa: didattica, perché produce esiti di apprendimento positivi; educativa, perché promuove negli studenti una maggiore apertura verso gli altri e una più marcata attenzione alle modalità di lavoro, stemperando, sin dalla scuola primaria, eventuali ansie da prestazione e/o atteggiamenti troppo competitivi. Come per l'insegnante, anche per gli studenti il *processo* diventa prioritario rispetto al *prodotto*.

Il valore didattico e educativo della cooperazione appare particolarmente pregnante quando si tratta della LS. Ogni atto comunicativo, infatti, comporta una collaborazione tra un locutore e un interlocutore. Si parla, a questo proposito, di *co-costruzione* del senso, cui contribuiscono due o più soggetti, sia che si tratti dell'ascolto, della lettura, dell'interazione orale o della scrittura. Nella classe di LS, cooperare non è dunque solo un modo di lavorare richiesto agli studenti per la realizzazione di un *task*, bensì è ciò che avviene regolarmente. In altri termini, per l'insegnante di LS, un approccio cooperativo dovrebbe essere, per così dire, ineludibile, perché connaturato alla pratica di quanto abitualmente succede nella classe. La professionalità del docente deve allora essere finalizzata a elaborare strategie, proporre attività e promuovere riflessioni che rendano gli apprendenti consapevoli dell'impegno cooperativo presupposto dalla comunicazione. La promozione di attività cooperative e la riflessione metalinguistica, qui intesa come consapevolezza dei processi collaborativi richiesti da ogni atto comunicativo, diventano così elementi di continuità destinati a caratterizzare le classi di LS.

Tali elementi di continuità saranno percepiti con forza tanto maggiore, quanto più elevato sarà il numero di insegnanti che li farà propri. Anche l'insegnamento, infatti, richiede un processo di cooperazione tra i docenti, soprattutto tra i docenti di lingua (madre, seconda, straniera). La cooperazione con i colleghi di altre lingue può essere finalizzata alla costruzione di percorsi didattici che possano essere percepiti dagli studenti come unitari, non soltanto per affinità tematiche, legate cioè ai contenuti linguistici (i colori, le stagioni, i numeri, ecc.) e/o alle funzioni linguistiche (le espressioni usate per offrire qualcosa, per invitare qualcuno, ecc.), ma perché basati su approcci comuni, ancorati agli stessi riferimenti teorici (il QCER, le indicazioni ministeriali, ecc.), proposti attraverso le stesse strategie, impiegando le medesime risorse (tecnologiche, multimediali, ecc.) per promuovere processi nei medesimi ambiti (cognitivo, metalinguistico, interculturale).

La cooperazione, intesa nella doppia valenza semantica di pratica professionale e metodologia didattica, diviene così elemento di trasversalità che caratterizza il curriculum, sia verticalmente, sia orizzontalmente (*curricolo trasversale plurilingue*).

4. La progettazione didattica

di *Maria Cecilia Rizzardi*

Ruolo attivo dell'insegnante nella progettazione

Quando l'insegnante si appresta a insegnare si trova di fronte a un'infinita gamma di possibilità di scelte riguardo le altrettanto infinite sfaccettature dell'atto didattico. L'insegnamento è infatti come un poliedro dalle mille facce: gli aspetti da prendere in considerazione sono numerosissimi. Ogni elemento è poi costituito da molte variabili più o meno conosciute e prevedibili, spesso difficilmente interpretabili e controllabili. L'insieme degli elementi è così strettamente connesso che, al variare di uno di essi, tutti gli altri mutano di conseguenza, come in uno di quegli affascinanti poliedri con cui giocano bambini e adulti, in cui ogni dettaglio e posizione cambia al più piccolo movimento. Il processo di insegnamento/apprendimento assume tutte le caratteristiche di un sistema complesso, cioè di un insieme di elementi il valore dei quali dipende dalle relazioni reciproche che ciascuno di essi intrattiene con tutti gli altri.

In questo sistema l'insegnante di fatto è il regista e l'attore principale dell'azione che si svolge in classe. È lui che decide a quale faccia del sistema dare importanza e cioè, ad esempio, che valore dare alla propria materia, che atteggiamento tenere di fronte alla classe, che relazione instaurare con i propri discenti, che cosa insegnare, come insegnarlo, secondo quale successione, quanto cooperare con i colleghi. Ma non solo: dipende da lui quanto spazio dare alla classe, quanto renderla partecipe e responsabile dell'apprendimento in corso.

La progettazione di un'azione didattica è quindi un processo decisionale in cui ogni singolo insegnante è attivamente coinvolto in prima persona. Quanto più è informato, tanto più consapevole delle possibilità di percorsi diversi, tanto più attento e coinvolto può diventare. Da mero trasmettitore di nozioni secondo il programma o il libro di testo, può trasformarsi in insegnante "ricercatore", in insegnante "riflessivo".

C'è un ulteriore aspetto su cui è utile riflettere. Ogni docente di LS è influenzato dalle proprie convinzioni riguardo ai concetti fondamentali dell'insegnamento di una LS. A questo proposito, la ricerca (Mariani, 1996; Woods, 1996) ha dimostrato che gli insegnanti hanno idee radicate su che cosa si debba intendere per "lingua", su come la si debba insegnare e su come si apprenda un sistema linguistico diverso dal proprio. Queste opinioni, spesso dipendenti dalle proprie esperienze di apprendimento e di cui si può essere più o meno consapevoli, determinano le scelte riguardo a programmazione, insegnamento e verifica. Può accadere infatti che ci

sia un contrasto fra l'esplicitazione delle proprie convinzioni e le scelte didattiche: un insegnante, a parole, può dichiarare di porsi l'obiettivo di insegnare a comunicare con la LS e poi di fatto trovarsi a insegnare e verificare solo il sistema grammaticale. È noto inoltre che le convinzioni dell'insegnante non solo determinano le sue scelte, ma sono colte dagli apprendenti, sia quando si traducono in proposte didattiche, determinate proprio da quelle scelte e consapevolmente elaborate dall'insegnante, sia attraverso ciò che implicitamente filtra dagli atteggiamenti e dai comportamenti del docente stesso (si parla, a questo proposito, di *curricolo nascosto*).

Il processo di progettazione

Può essere utile pensare al processo di progettazione che il docente mette in atto per insegnare una LS in una classe particolare come un procedimento che parte contemporaneamente da più livelli:

- il livello delle proprie convinzioni riguardo ai concetti fondamentali dell'insegnamento di una LS, che, come abbiamo visto, determinano fortemente le sue scelte riguardo a progettazione, insegnamento e verifica;
- un livello più generale che riguarda sia i documenti ministeriali ed europei (rappresentanti l'orientamento generale della società in materia educativa e in materia di insegnamento linguistico), sia le teorie glottodidattiche (non si può ignorare infatti l'esistenza di tante ricerche linguistiche, socio-linguistiche e dell'apprendimento di una LS);
- un livello più definito che riguarda il contesto della scuola in generale, la sua cultura organizzativa e progettuale, i programmi previsti per quel corso di studi particolare, gli spazi (classe, mediateca, ecc.) e loro arredo (lavagna, lavagna luminosa, lavagna interattiva, lettore CD, videoregistratore, computer, ecc.), il tempo che viene dedicato alla LS, ma anche la situazione della classe nel suo insieme (il numero di allievi, la sua composizione, ecc.), e ogni singolo apprendente di quella particolare classe che l'insegnante deve imparare a conoscere e con cui deve entrare in relazione.

Il monte ore complessivo da dedicare all'insegnamento delle LS e l'organizzazione delle lezioni nell'arco della giornata e della settimana costituiscono ovviamente una risorsa e/o un vincolo di fondamentale importanza nella progettazione di un curricolo verticale. A questo proposito, si riporta di seguito uno schema che riassume le ore settimanali attualmente previste per le LS nel primo ciclo.

	Scuola primaria					Scuola secondaria di primo grado		
	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V	Classe I	Classe II	Classe III
Inglese	1 ora	2 ore	3 ore	3 ore	3 ore	3 ore	3 ore	3 ore
Seconda LS						2 ore	2 ore	2 ore

Da considerazioni teoriche e pratiche generali, l'insegnante si cala via via verso dimensioni più articolate: quali gli obiettivi dell'insegnare una LS, come la si apprende e come la si insegna? Quali i bisogni linguistici comunicativi degli studenti, cioè quali atti di comunicazione è utile che imparino a compiere nella LS? Quali traguardi realizzare concretamente in quella classe alla fine del trimestre/quadrimestre/semestre? Quali obiettivi porsi e cioè quali testi proporre in classe per sviluppare in modo efficace l'apprendimento della LS in un momento preciso dell'anno scolastico? Su quali capacità e strategie concentrare l'insegnamento perché i discenti riescano a interagire o scrivere o ancora leggere e ascoltare nella lingua obiettivo? Quali atteggiamenti sviluppare nei discenti per favorire l'apprendimento? E così via.

Come si è tentato di raffigurare nella figura 3, in base alle proprie convinzioni teoriche, alle indicazioni ministeriali relative all'insegnamento della lingua straniera in quell'ordine di scuola in cui si trova a operare, ai documenti di enti come il Consiglio d'Europa e alle considerazioni sugli aspetti pratici, l'insegnante:

- *opera le proprie scelte metodologiche* partendo anche da considerazioni sull'età, interessi, motivazioni degli allievi, ecc.;
- *definisce i traguardi finali e intermedi* relativi alle competenze disciplinari e trasversali del percorso di apprendimento;
- *sceglie le attività e le forme di verifica*.

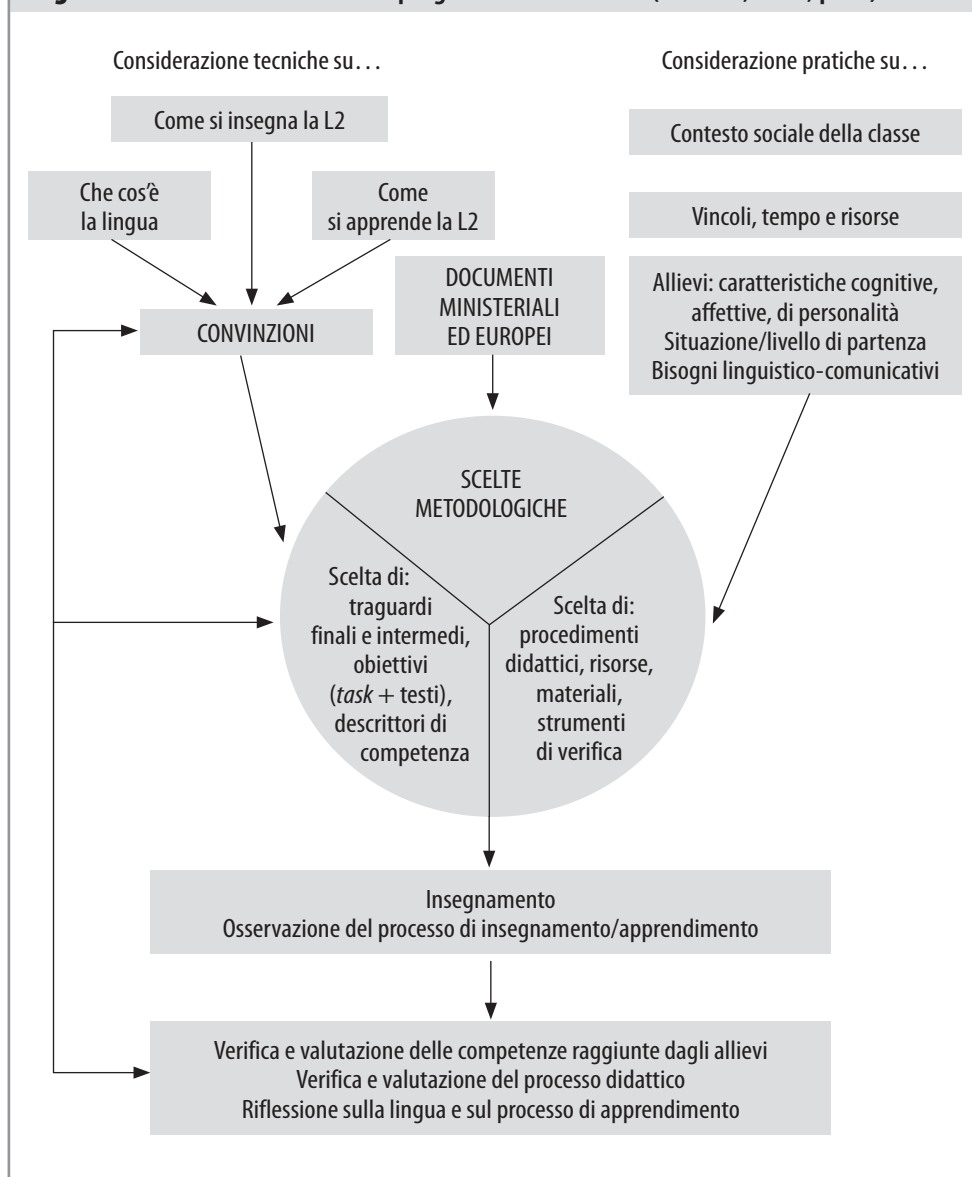
La scelta delle metodologie, dei traguardi, degli obiettivi, delle attività e delle forme di verifica, anche se sono momenti distinti l'uno dall'altro, risultano però strettamente collegati fra loro, tanto da essere rappresentati nella figura 3 come porzioni distinte di un medesimo piano.

Una volta scelti una metodologia, gli obiettivi (*task* + testi) e i descrittori di competenza a essi collegati all'interno dei traguardi a lungo o medio termine, e le procedure didattiche per guidare il *task* predisposto, le risorse, i materiali e gli strumenti di verifica da utilizzare alla fine di quel percorso di insegnamento / apprendimento, il docente:

- *agisce e osserva sistematicamente* il processo di insegnamento e apprendimento;
- *effettua sistematiche verifiche del processo didattico*, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per interventi successivi;
- *promuove occasioni di autoservazione e autovalutazione* per gli studenti, così da promuovere consapevolezza metacognitiva e autonomia nell'apprendimento.

Oltre alle scelte che il docente è chiamato a operare individualmente, ad esempio quando progetta percorsi didattici a livello di singola classe, ci sono altri momenti della vita scolastica che comportano scelte analoghe:

- la definizione del curriculum di scuola, che richiede un impegno progettuale *congiunto* di tutto il collegio docenti;
- la definizione del curriculum di disciplina, o meglio di area, che richiede la

Fig. 3 – Processo decisionale della progettazione didattica (Rizzardi, 2000, p. 21)

collaborazione di tutti i docenti di LS e di L1 e che può indirizzare le scelte dell'intera istituzione scolastica in materia di politiche linguistiche;

- la definizione del progetto formativo di ciascuna classe, che richiede ai docenti di adattare alla classe il curriculum di scuola e quello di area e di focalizzare le valenze/gli aspetti trasversali di ciascuna disciplina per superarne la frammentarietà e ricomporle in un quadro unitario.

Analisi dei bisogni linguistico-comunicativi

Un momento importante nell'iter di progettazione è quello che in glottodidattica è stato definito negli anni Settanta dello scorso secolo *analisi dei bisogni linguistico-comunicativi*. Questo tipo di analisi, come si vede nella figura 3, fa parte delle considerazioni pratiche che l'insegnante deve operare riguardo alla propria classe e ai propri allievi. In questa fase l'insegnante si chiede cioè quali siano i bisogni linguistico-comunicativi dei suoi discenti nel particolare contesto in cui si trova a insegnare, ovvero quali atti di comunicazione debbano o desiderino imparare a compiere nella LS. In genere fanno parte dell'indagine sui bisogni linguistico-comunicativi domande quali:

- *In quali situazioni comunicative si verranno a trovare i miei discenti?*
- *Quali capacità e strategie linguistiche e non linguistiche dovranno sapere utilizzare?*

Come appare evidente, questo tipo di analisi risulta essere utile soprattutto con studenti più adulti, per i quali sia possibile prevedere, almeno a larghe linee, le situazioni in cui potrebbero venire a trovarsi. Per l'insegnamento ad allievi giovani è invece difficile prevedere concrete situazioni comunicative in cui essi dovranno mettere in atto comportamenti linguistici adeguati. Inoltre, concentrare l'insegnamento su un futuro, e troppo lontano, uso della lingua rischierebbe di risultare poco motivante. Ne consegue che per apprendenti fino ai 12-13 anni i bisogni linguistici saranno quasi sempre indotti e simulati e, in molti casi, privi di riscontro anche in una realtà futura. I loro bisogni, oltre che personali, collegati cioè alle necessità espressive della loro età, e di natura immaginativa, saranno soprattutto di natura interazionale, riguardanti la comunicazione di tipo interpersonale, scolastica ed extrascolastica, che avverrà perlopiù attraverso procedimenti di simulazione.

I giovani allievi potrebbero essere quindi motivati a usare la LS ad esempio per:

- parlare di se stessi, dei propri interessi, del proprio mondo;
- leggere, ascoltare storie, racconti e favole;
- inventare storie o scenette e recitarle;
- ascoltare e cantare canzoni;
- partecipare a giochi;
- conoscere e imparare qualcosa di nuovo, ascoltando, leggendo, facendo domande, oralmente e/o per iscritto, per avere informazioni su qualcosa, qualcuno. Ciò può avvenire, ad esempio, con coetanei stranieri, dapprima corrispondenti e poi ospiti durante visite di scambio;
- partecipare ad attività didattiche interessanti e coinvolgenti: attività individuali, in coppia, in gruppo;
- comunicare con l'insegnante e i compagni durante lo svolgimento di attività didattiche e di routine (appello, assegnazione dei compiti, controllo e correzione dei compiti, spiegazione delle attività, ecc.);

- comunicare con l'insegnante, i compagni durante i momenti di socializzazione (all'inizio dell'ora, durante l'intervallo, durante il pranzo in mensa, ecc.);
- guardare film in lingua;
- guardare cartoni animati;
- navigare in internet e leggere ipertesti.

Come si può notare, alcuni degli atti di comunicazione elencati riflettono il mondo reale e fantastico, interno ed esterno alla classe (gli amici, la famiglia, i giochi, le attività in classe, ecc.). Altri, invece, sono maggiormente collegati alla conduzione e allo svolgimento della vita in classe, implicano cioè l'uso di una lingua strumentale al funzionamento della lezione, al muoversi in classe, allo sviluppo delle attività didattiche.

La domanda che l'insegnante si porrà a questo proposito riguarda sia che cosa gli allievi *devono* imparare a “fare”, sia che cosa *vorrebbero* poter “fare” usando la lingua straniera e in quali situazioni comunicative. In questo modo si analizzano sia la spendibilità sociale della lingua e il contributo educativo formativo della disciplina (che cosa gli allievi *devono* imparare a fare), sia il contesto, reale e immediato, delle esperienze e degli interessi dei nostri allievi (che cosa *vorrebbero* poter fare usando la LS). Una tale analisi aiuterà il docente a definire con maggiore precisione il contenuto del suo insegnamento, i *task* e i testi più utili, il tipo di capacità e strategie su cui dovrà concentrarsi.

L'insegnante di LS potrebbe quindi iniziare la propria indagine completando più volte la seguente frase:

- *I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a usare la LS per ... (fare qualcosa).*

Completando la frase, infatti, ci si trova il più delle volte a pensare a *task* non linguistici (come quello di partecipare a un gioco o fare conoscenza con qualcuno), proprio perché la lingua è un mezzo, uno strumento di cui facciamo uso per realizzare le nostre intenzioni non linguistiche. Al di fuori del contesto scolastico, è raro che l'intento comunicativo sia quello di parlare *della* lingua, in modo particolare per gli allievi, cui la lingua interessa per quello che *fa* e non per quello che *è*, come afferma M. A. K. Halliday (1973).

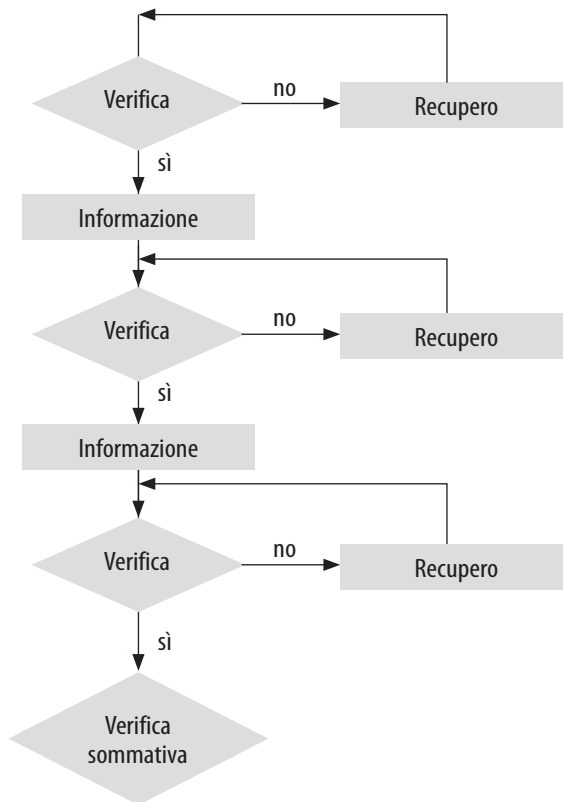
Verifica e valutazione

Verifica e valutazione sono elementi costitutivi del processo di insegnamento/apprendimento e costituiscono sempre momenti di particolare complessità. Servono per “vedere” se, e fino a qual punto, i traguardi sono stati raggiunti. Svolgono quindi un ruolo fondamentale non solo in relazione all'apprendimento dei singoli allievi, ma anche in rapporto al proprio operato in classe. Servono a distinguere *a)* ciò che si era progettato da *b)* ciò che è stato effettivamente realizzato in classe e infine da *c)* ciò che gli apprendenti hanno effettivamente appreso.

Verifica e valutazione accompagnano tutto il percorso didattico, a partire dalle fasi di analisi delle condizioni di partenza e di formulazione degli obiettivi, e sono inserite all'interno di ogni attività didattica, di cui diventano una parte strutturalmente necessaria.

Valutare significa sia fermarsi e guardare indietro, verso ciò che è stato percorso, sia guardare in avanti, verso ciò che ancora manca da percorrere. Dal punto di vista dell'insegnante implica assumersi la responsabilità di comunicare all'allievo quanto ha appreso e che cosa deve ancora apprendere. Per fare ciò dovrà tener conto non solo delle prove formali e informali, ma anche del complesso di scambi verbali, orali e scritti (domande, risposte, commenti, collegamenti) e non verbali (sguardi, posture, ecc.). Significa inoltre aiutare l'allievo a scoprire i modi più proficui rispetto al suo stile di apprendimento per accostarsi alla lingua straniera e per autovalutare e autocorreggere le sue capacità e strategie.

Fig. 4 – La sequenza della verifica formativa (Vertecchi, 1976, p. 85)



In contrasto con un tipo di controllo sommativo o riassuntivo, fatto a posteriori (una volta che l'apprendimento si è verificato), la verifica e la valutazione intese in questo senso diventano di tipo *formativo*, in quanto interessano l'apprendimento nel suo attuarsi e forniscono all'insegnante e agli allievi una fitta rete di informazioni (*feedback*). Tale rete consente di strutturare *in itinere* gli interventi didattici, in base alle necessità, come mostra chiaramente lo schema (Fig. 4) del noto docimologo Benedetto Vertecchi.

La verifica e la valutazione degli allievi, l'osservazione continua dei processi didattici, l'auto-osservazione, la riflessione sistematica su quanto avviene in classe da parte dell'insegnante e l'autovalutazione da parte degli studenti può portare a mutare i propri atteggiamenti e le proprie convinzioni riguardo alla natura della lingua, a come la si insegna e la si apprende, e conseguentemente a successive modifiche nelle modalità di insegnamento. Verifica e valutazione fanno parte integrante del percorso di insegnamento visto nell'ottica dell'apprendimento e della ricerca.

In conclusione, dalle indicazioni dei documenti e dalla glottodidattica è necessario saper definire obiettivi concreti e coerenti con le capacità e strategie che si intende promuovere, cioè traguardi da raggiungere nel contesto della propria disciplina nelle situazioni di classe in cui ci si trova a operare, e progettare percorsi che tengano conto del livello di età e della fascia di scolarità degli allievi, della motivazione e degli interessi degli apprendenti. È necessario cioè che l'insegnante arrivi a definire percorsi concreti in quanto a contenuti e situazioni, secondo previsioni di tempo definite. È necessario poi che l'insegnante preveda azioni di verifica *in itinere* e azioni di verifica a conclusione del percorso per valutare e certificare le competenze acquisite nelle diverse attività linguistico-comunicative in modo trasparente e coerente con quanto ha progettato e insegnato. A proposito delle azioni di verifica, segnaliamo che l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) sta predisponendo «strumenti per la valutazione dell'apprendimento della lingua inglese», come previsto dalla Direttiva n. 76 del 6 agosto 2009, che consentiranno un valido confronto fra i traguardi raggiunti nelle diverse realtà scolastiche.

Il Portfolio europeo delle lingue

Nella dimensione di apprendimento continuo e di ricerca, trovano posto le pratiche di autovalutazione degli apprendenti di cui il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) costituisce a oggi lo strumento più articolato¹. Promosso dal Consiglio d'Europa a partire dal 1998, il PEL è costituito da 3 diverse sezioni, il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica*, il *Dossier*, in cui l'apprendente registra i propri progressi, documentandoli con materiali da lui selezionati.

1. Si veda come esempio il *Portfolio europeo delle lingue per gli studenti dagli 11 ai 15 anni* dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia.

Il PEL è quindi uno strumento che:

- documenta gli apprendimenti registrandone i progressi e la dinamicità;
- favorisce lo sviluppo di percorsi metacognitivi, perché, come scrivono Mariani e Tomai, aiuta gli apprendenti a riflettere sia su *ciò* che hanno imparato, sia su *come* lo hanno imparato, «in un costante equilibrio tra il *fare* e il *pen-sare*, tra le esperienze e la riflessione» (Mariani, Tomai, 2004, p. 34);
- promuove continuità didattica e educativa in verticale, perché accompagna lo studente durante il suo percorso scolastico;
- favorisce il plurilinguismo (quindi la continuità didattica e educativa, in questo caso orizzontale), perché può essere utilizzato per più lingue;
- promuove l'autovalutazione di competenze non decontestualizzate, ma «in quanto globalmente implicate nella realizzazione di concrete *attività comunicative*» (*ibidem*, p. 30).

Il Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione

Ma come progettare percorsi di lingua straniera? Per questa operazione troviamo una valida ed esauriente guida nel QCER, un documento che, per la sua rilevanza, ogni insegnante di lingue straniere dovrebbe conoscere in dettaglio².

Il QCER, frutto di un'elaborazione decennale condotta dal Consiglio d'Europa, è stato pubblicato in inglese e francese nel 2001 e tradotto in italiano nel 2002. Era apparso negli anni Novanta in due versioni sotto forma di bozza e diffuso su internet nel 1996. John Trim, Project Director of the Language Policy Division di Strasburgo dal 1971 al 1997, nonché uno dei promotori dell'approccio all'insegnamento delle lingue del Consiglio d'Europa, così lo definisce:

Il Quadro è uno schema descrittivo che propone un'analisi dell'uso della lingua e delle molte competenze, cioè delle conoscenze e delle abilità condivise che permettono ai locutori di comunicare fra di loro. Dove possibile, queste sono delineate separatamente con brevi descrittori che definiscono sei livelli di competenza. In questo modo viene delineato anche il progresso complessivo. Il Quadro non intende prescrivere degli standard, ma si propone come uno strumento che tutti coloro che sono coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento possono utilizzare per riflettere, programmare e comunicare, in modo trasparente e comprensibile, le proprie decisioni riguardo a obiettivi, metodi e risultati. (Trim, 2001, p. 5, trad. nostra)³

2. Al momento in cui scriviamo, il *Quadro* inglese è scaricabile all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Il *Quadro* francese è scaricabile da http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

3. Trim (2001), <http://www.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>.

Il QCER si propone come quadro di riferimento per l'apprendimento/insegnamento delle lingue europee e quindi come una guida estremamente efficace nel percorso decisionale dell'insegnante. L'approccio didattico proposto è «orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come "attori sociali"; vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in date circostanze, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione» (QCER, p. 11). Questo approccio tiene conto di tutte le caratteristiche dell'individuo – discente ma allo stesso tempo utente della lingua –, delle sue «risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate in quanto attore sociale» (*ibidem*).

Un contributo di rilievo del QCER è che, descrivendo in modo chiaro ed esauritivo l'uso della lingua e analizzando in dettaglio le competenze, le conoscenze, le strategie linguistico-comunicative, fornisce una *terminologia* comprensibile e condivisibile. Tutti coloro che operano nel campo delle lingue, e quindi gli insegnanti in prima linea, hanno così a disposizione un valido strumento di progettazione che facilita il confronto non solo con i colleghi, ma anche con ordini e sistemi scolastici differenti, garantendo in ultima analisi la trasparenza di corsi, programmi e certificazioni necessari per la cooperazione internazionale nel campo delle lingue moderne.

I sei livelli

Il QCER identifica le tappe che segnano il percorso dell'apprendimento di una LS e le rappresenta in una scala a sei livelli, secondo un modello o curriculum verticale delle competenze linguistico-comunicative. I sei livelli procedono dal livello di competenza linguistico-comunicativa minimo⁴ verso livelli di competenza sempre più elevati: A1/A2, B1/B2, C1/C2. Ognuno dei sei livelli descrive globalmente il comportamento che gli apprendenti devono essere in grado di mostrare perché si possa affermare che hanno raggiunto quel livello. Gli Allegati 3 (*infra*, p. 91) e 4 (*infra*, p. 92) riportano le due tavole fondamentali del QCER: la Tav. 1 – Livelli comuni di riferimento: scala globale (*ibidem*, p. 32) e la Tav. 2 – Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione (*ibidem*, pp. 34-5).

Dei sei livelli comuni di riferimento (Tav. 1) riportiamo di seguito i due livelli A1 e A2 che, sebbene non esplicitamente indicati nei documenti ministeriali, costituiscono i parametri di riferimento per i traguardi rispettivamente della scuola primaria e della secondaria di primo grado. Riportiamo anche il livello B1, che può essere preso come riferimento, in un'ottica di continuità, come traguardo

4. Non si deve dimenticare che qualsiasi discente di una LS parte dalla competenza di parlante nativo della propria lingua, che gli servirà di supporto nell'apprendimento della LS. A loro volta le competenze in una LS gli possono servire per apprendere altre lingue.

per il biennio di scuola superiore, anche se non è da escludere che possa essere raggiunto già al termine della secondaria di primo grado.

A1

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

A2

Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

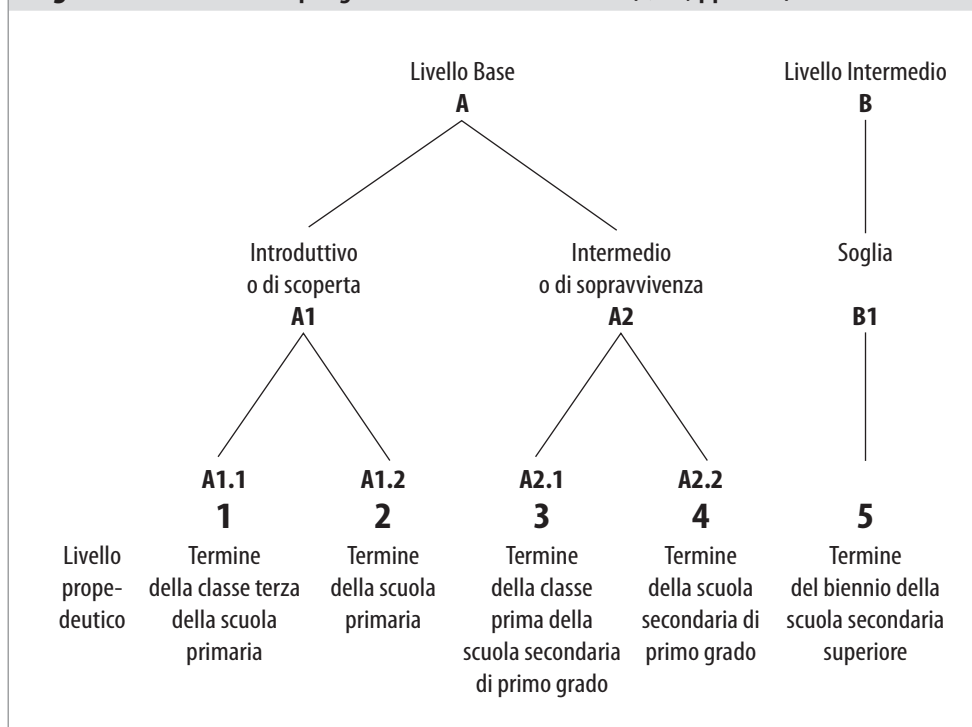
B1

È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Ogni riquadro delle scale del QCER contiene un *descrittore*, cioè la descrizione delle competenze del discente/utente della LS a quel livello di competenza. Come si può rilevare, i descrittori dei livelli comuni di riferimento riportati sopra sono *olistici* e *globali*, descrivono cioè i comportamenti dell'apprendente in termini generali. È inoltre necessario sottolineare che le descrizioni sono solo esemplificative, perché è di fatto impossibile dare conto delle caratteristiche di tutti gli apprendenti e di tutte le situazioni didattiche. Da esse l'insegnante può prendere spunto per definire il profilo linguistico-comunicativo complessivo di uscita dei propri allievi, ad esempio alla fine di un trimestre, quadrimestre o di un anno scolastico.

Per dare conto della progressione che avviene nella scuola di base, in cui è necessario rendere visibile il progresso compiuto dal discente da un anno all'altro, è necessaria una suddivisione più dettagliata dei sei livelli. Si può quindi pensare a uno sviluppo dei livelli più articolato, come quello visualizzato nella figura 5⁵.

5. Nella figura 5 abbiamo ripreso parzialmente la suddivisione che il QCER propone per un percorso che parta dalla scuola primaria e prosegua fino ai primi anni della scuola secondaria, oppure per un percorso di lezioni serali diretto ad adulti. Alla suddivisione proposta abbiamo aggiunto il livello propedeutico corrispondente a un'eventuale esposizione alla LS nella scuola materna.

Fig. 5 – Sistema a bande per gli anni della scuola di base (QCER, pp. 40-1)

Quanto tempo impiega un apprendente a passare da un livello all'altro? Visivamente i livelli del QCER possono apparire come delle scale in cui i gradini sono alla stessa distanza. Cioè si può pensare che per passare da A1.1 a A1.2, oppure da A2.1 a A2.2, un apprendente impieghi lo stesso numero di ore. Ma

apprendere una lingua è come arrampicarsi su una montagna: l'ascesa diventa sempre più impegnativa mano a mano che si procede. *Non* ci vuole lo stesso tempo per raggiungere ogni traguardo. Si impiegherà di più per andare da B1 a B2 di quanto si impiega per andare da A1 a A2. Progredendo verso livelli più alti, l'apprendente infatti deve sviluppare un repertorio sempre più vasto di conoscenze e competenze. Per di più, superando il livello B1, la maggior parte degli apprendenti raggiungono un *plateau* linguistico e il processo di acquisizione rallenta⁶.

Inoltre bisogna sempre tenere presente che ogni discente è diverso dall'altro e che quindi apprenderà a ritmi diversi da quelli dei compagni. È di fatto impossibile prevedere quanto tempo un discente impiegherà a raggiungere ogni livello. Sappiamo che ciò dipende dalla sua età e motivazione, dall'ambiente di

6. *A Teacher's Guide to the Common European Framework*, p. 7 (trad. nostra), in <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf>.

provenienza, dalla lingua materna, dal livello di partenza, dal suo impegno nello studio individuale, ecc.

Interessante è la tabella fornita dall'*Association of Language Testers of Europe* (ALTE), in cui è inserita la stima del numero delle ore di insegnamento formale necessarie per raggiungere ogni livello del QCER a partire dal livello zero di competenza nella LS:

- A1 Approssimativamente 90-100 ore
- A2 Approssimativamente 180-200 ore
- B1 Approssimativamente 350-400 ore
- B2 Approssimativamente 500-600 ore
- C1 Approssimativamente 700-800 ore
- C2 Approssimativamente 1000-1200 ore

I descrittori

Come già rilevato, ogni riquadro delle scale del QCER contiene un *descrittore*, cioè la descrizione delle competenze del discente/utente della LS a quel livello di competenza. Di seguito alcune importanti proprietà dei descrittori.

- *Positività nella formulazione* Anche se è possibile descrivere la stessa capacità in termini sia positivi sia negativi, come nei seguenti due esempi in relazione all'ampiezza del repertorio linguistico, è importante che i descrittori riportino quanto un allievo sa o dovrebbe saper fare in *termini solo positivi*⁷. Una formulazione negativa tende a demotivare e risulta più difficile nelle scale di livelli. Descrittori così enunciati diventano obiettivi di insegnamento apprendimento.

Formulazione positiva	Formulazione negativa
Lo studente produce brevi espressioni di routine quotidiana, miranti a soddisfare bisogni di tipo concreto (nell'ambito dei saluti, informazioni, ecc.) Primo livello dell'espressione orale, Civici corsi di lingue straniere. (Elviri <i>et al.</i> , 1986, p. 47).	Lo studente non possiede che il repertorio linguistico più elementare; non mostra, o solo raramente, di avere una padronanza funzionale del discorso. (Council of Europe, 1996, <i>English-speaking Union</i> , Level 1, p. 121)

- *Precisione* I descrittori devono descrivere precisi *aspetti concreti e osservabili del comportamento linguistico-comunicativo*, compiti reali e/o gradi concreti di capacità nel compiere i compiti: il discente/utente della lingua «è in grado di/sa compiere un'azione linguistica» in un determinato contesto. Non devono cioè riportare solo parametri strutturali. Descrittori troppo vaghi

7. Questo può risultare più difficile soprattutto ai primi livelli di apprendimento di una LS.

possono essere facili da leggere e capire, ma possono essere, altrettanto facilmente, interpretati in modo diverso da persone diverse. Devono essere quindi evitati termini generici quali “alcuni”, “abbastanza”, ecc.

- *Chiarezza* I descrittori devono essere chiari a tutti, scritti con una sintassi semplice e una struttura esplicita e logica.
- *Brevità* I descrittori devono essere brevi.
- *Indipendenza* L'interpretazione dei singoli descrittori deve essere diretta e non dipendere da altri descrittori. Deve essere facile poter rispondere con un sì o un no.

I domini

Uno degli aspetti del contesto comunicativo presi in considerazione dal QCER è quello del *dominio*, cioè la sfera d'azione o settore della vita sociale o area di esperienza in cui il locutore si trova a operare. Fra gli innumerevoli domini, il QCER si concentra sui seguenti:

- il dominio personale, che riguarda le relazioni della vita in famiglia e con gli amici;
- il dominio pubblico, che riguarda l'interazione condotta da una persona in qualità di membro di una comunità sociale;
- il dominio professionale relativo al campo del lavoro;
- il dominio educativo relativo alle comunicazioni che avvengono nel campo dell'istruzione e della scuola. (QCER, pp. 18, 57-9).

Nella scuola primaria e secondaria di primo grado si prendono in considerazione soprattutto il dominio educativo, e cioè *la situazione reale della classe* (la lingua nella situazione di classe), e i domini personale e pubblico, e cioè *la realtà esterna portata in classe*.

Descrittori globali delle cinque attività linguistico-comunicative

Il QCER parte dalla descrizione *olistica* e *globale* dei sei livelli comuni di riferimento, che abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti, per arrivare gradualmente alla descrizione sempre più particolareggiata e analitica delle singole competenze del discente/utente della LS a quel livello, come in un gioco di scatole di grandezza decrescente, che possono essere inserite l'una nell'altra in sequenza.

Dopo l'enunciazione *globale* dei sei livelli, il secondo passaggio nel percorso di analisi del QCER riguarda quindi i *descrittori globali di ognuna delle cinque attività linguistico-comunicative*, e precisamente i descrittori delle attività di ricezione, produzione, interazione, tutte realizzabili con testi orali, scritti o contemporaneamente con testi orali e scritti insieme. Questi descrittori sono contenuti

nella Tav. 2 – Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione (QCER, pp. 34-5).

Riportiamo per *ognuna delle cinque attività linguistico-comunicative* i descrittori per i livelli A1/A2 e B1 come appaiono nella Tav. 2. La tavola completa è riportata nell'Allegato 4 (*infra*, p. 92).

A1 Comprensione	Ascolto	Riconosco parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.
	Lettura	Comprendo i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, quali ad es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.
Parlato	Interazione orale	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente il discorso e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.
	Produzione orale	So usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.
Scrittura	Scrittura	So scrivere una breve e semplice cartolina, ad es. per mandare i saluti dalle vacanze. So riempire moduli con dati personali, scrivendo ad es. il nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.

A2 Comprensione	Ascolto	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.
	Lettura	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.
Parlato	Interazione orale	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.
	Produzione orale	Riesco a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia e altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente, ad es. per ringraziare qualcuno.
Scrittura	Scrittura	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice.

B1 Comprensione	Ascolto	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
	Lettura	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
Parlato	Interazione orale	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (ad es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).
	Produzione orale	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.
Scrittura	Scrittura	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

Anche questi descrittori, che contengono soprattutto aspetti concreti e osservabili della prestazione comunicativa per poter essere facilmente utilizzabili, delineano comportamenti finali e rappresentano quindi traguardi a lungo termine. Essendo poi anch'essi esemplificativi, sarà compito dell'insegnante adattarli alla propria situazione, descrivendo cioè i comportamenti degli apprendenti alla fine di un trimestre o quadrimestre o alla fine di una sequenza didattica.

Il terzo e il quarto passaggio nel percorso analitico del QCER riguardano:

- *i descrittori analitici a sei livelli delle attività linguistico-comunicative e la descrizione delle strategie a esse correlate (griglie delle attività)*, argomento del cap. 4 (*L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende*) del QCER. Se l'insegnante segue un insegnamento orientato all'azione e centrato sul *task* in cui le competenze vengono sviluppate attraverso il fare, troverà nelle griglie delle attività un valido supporto per definire i propri obiettivi: ad esempio, monologo articolato (argomentare); ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni; transazioni per ottenere beni e servizi; intervistare ed essere intervistati;
- *i descrittori delle competenze di chi apprende e usa la lingua (griglie delle competenze)*, argomento del cap. 5 del QCER. Se l'insegnante vuole descrivere lo sviluppo delle competenze nei *task* che propone in classe, troverà molto utili le griglie delle competenze: ad esempio, ampiezza e padronanza del lessico, correttezza grammaticale, appropriatezza socio-linguistica.

Descrittori analitici delle attività di comunicazione linguistica: griglie delle attività

Il terzo passaggio nel percorso analitico del QCER riguarda la descrizione dettagliata a sei livelli di alcuni esempi di *attività linguistico-comunicative* e la descrizione *delle strategie* a esse correlate. Con *attività linguistico-comunicative* il QCER intende quegli atti del parlare, ascoltare, scrivere, leggere, interagire con uno o più interlocutori che permettono di realizzare un compito comunicativo (*task*). Possono essere produttive o ricettive, interattive, parlate o scritte⁸. Possono essere anche attività di ricezione audiovisiva, che si realizzano quando, ad esempio, si legge un testo e lo si ascolta contemporaneamente o si guarda un film con i sottotitoli. Di fatto, il QCER sostituisce con le attività linguistico-comunicative il concetto delle “quattro abilità” linguistiche (ascolto, parlato, lettura, scrittura)⁹.

Ogni attività linguistico-comunicativa si realizza per mezzo di un *testo*, con cui si intende «qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale sia scritto che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia» (QCER, p. 115). In altre parole, quando leggiamo o ascoltiamo, non ci limitiamo a leggere o ad ascoltare, ma leggiamo o ascoltiamo qualcosa di specifico, per un determinato scopo, in una particolare situazione. È quindi più completo dire, ad esempio, “leggo una storia”, “racconto un aneddoto”, “ascolto una canzone”, “scrivo un messaggio”, “interagisco in una conversazione o in un’intervista”.

Riportiamo qui, a titolo esemplificativo, le scale relative alla *Produzione orale generale* e al *Monologo articolato: argomentare*.

Produzione orale generale (QCER, p. 73)		
A1	A2	B1
È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace, ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d’interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.

8. Il QCER introduce fra le attività linguistico-comunicative anche l’attività di *mediazione* (senza però trattarla con lo stesso grado di approfondimento), comprendendo in essa le traduzioni da una lingua a un’altra, ma anche i riassunti e la parafrasi nella stessa lingua. Non riteniamo proponibile questo tipo di attività nei livelli di scuola che qui trattiamo.

9. Per una spiegazione sulla differenza fra le “quattro abilità” e le “attività linguistico-comunicative”, cfr. Rizzardi (2000), pp. 285-8.

Monologo articolato: argomentare (QCER, p. 75)			
A1	A2	B1	
Nessun descrittore	Nessun descrittore	È in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni su opinioni, progetti e azioni.	È in grado di sviluppare un'argomentazione con sufficiente chiarezza, così che il discorso possa essere seguito per lo più senza difficoltà.

Per comodità, riportiamo nell'Allegato 5 (*infra*, pp. 94-102), per i livelli A1/A2 e B1, le griglie dei descrittori delle seguenti *attività di produzione, ricezione e interazione orale e scritta*, come appaiono nel QCER. Le attività sono state selezionate in considerazione degli ordini di scuola qui presi in considerazione.

Attività di produzione orale:

- la produzione orale generale
- il monologo articolato: descrivere esperienze
- il monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito) (QCER, pp. 72-5).

Attività di produzione scritta:

- la produzione scritta generale
- la scrittura creativa (*ibidem*, pp. 77-8).

Attività di ricezione orale:

- la comprensione orale generale
- comprendere una conversazione tra parlanti nativi
- ascoltare come componente di un pubblico
- ascoltare annunci e istruzioni
- ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni (*ibidem*, pp. 82-5).

Attività di ricezione scritta:

- la comprensione generale di un testo scritto
- leggere la corrispondenza
- leggere per orientarsi
- leggere per informarsi e argomentare
- leggere istruzioni (*ibidem*, pp. 86-9).

Attività di interazione orale:

- interazione orale generale
- comprendere un interlocutore parlante nativo
- conversazione
- discussione informale
- cooperazione finalizzata a uno scopo
- transazioni per ottenere beni e servizi
- scambio di informazioni
- intervistare ed essere intervistati (*ibidem*, pp. 92-101).

Attività di interazione scritta:

- l'interazione scritta generale
- la corrispondenza
- appunti, messaggi e moduli (*ibidem*, pp. 102-3).

Le strategie di apprendimento, di comunicazione e le strategie socio-affettive

Per *strategie di apprendimento* si intendono i comportamenti, le tecniche, le operazioni che l'apprendente mette in atto, in modo finalizzato e controllato, per comprendere, acquisire, memorizzare, strutturare, costruire, integrare e usare nuove conoscenze. Rebecca L. Oxford, nel suo fondamentale testo *Language Learning Strategies*, definisce le strategie «azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni» (1990, p. 8, trad. nostra).

Le strategie implicano l'attivazione di aspetti cognitivi, metacognitivi e socio-affettivi. Tutte condividono alcune caratteristiche basilari.

- a) Sono costituite da elementi che appartengono alla sfera *cognitiva, socio-affettiva e motivazionale*, cioè da combinazioni che utilizzano risorse sia interne all'individuo, sia derivanti dal contesto (ad es. l'interazione con altre persone).
- b) Sono *euristiche*, nel senso che si tratta di comportamenti concreti e operativi, sollecitati da un compito, da un problema di apprendimento e finalizzati a risolverlo con successo. Si tratta di operazioni concrete orientate alla soluzione di problemi e alla ricerca di risultati che permettono a chi sta usando (o a chi sta imparando) una lingua di ottimizzare le sue procedure e le sue prestazioni.
- c) Sono *specifiche*, in quanto sono operazioni scelte e messe in atto in risposta alle sollecitazioni di particolari compiti in contesti definiti di apprendimento; non si tratta quindi di azioni standardizzate.
- d) Sono *esplorative*, sono cioè scelte e preferite ad altre, sono elaborate e modificate in funzione della loro adeguatezza al compito, alla loro efficacia e utilità nel portarlo a termine. In questo senso le strategie di apprendimento non hanno carattere prescrittivo.
- e) Sono *usate in combinazione*: sovente la soluzione di un problema, la realizzazione di un compito di apprendimento prevede che si adottino più strategie tra loro correlate e reciprocamente funzionali.
- f) Sono *relative al compito e allo studente*: la scelta di una o più strategie per raggiungere l'obiettivo di apprendimento è legata alle caratteristiche personali dell'apprendente, al suo profilo di apprendente, ai suoi stili cognitivi e di apprendimento. Come tali rappresentano una risposta *esplorativa e adattativa* dell'individuo rispetto alle richieste del compito. Migliorando in tal modo la propria *flessibilità*, la persona promuove nel contempo la propria capacità di autodirigersi, la propria *autonomia*.
- g) Si traducono in *comportamenti solo in parte osservabili*: esse comportano infatti *operazioni mentali* che non sono direttamente osservabili. Non è possibile, ad esempio, osservare come la memoria agisca mentre si memorizza un testo, né che cosa avvenga, a livello mentale, quando si disegna una mappa o si traccia uno schema. Sono però passibili di esplorazione e ricerca attra-

verso 1) la *verbalizzazione* da parte dell'apprendente delle strategie che mette in atto rispetto a un compito e contesto dato; 2) la loro *socializzazione* con i pari e con l'insegnante.

- h) Sono usate solo *parzialmente in modo consapevole*: si tratta a volte di processi soltanto in parte controllati dall'individuo che ha sviluppato una sorta di automatizzazione nel loro impiego, anche se, attraverso l'osservazione, la verbalizzazione, la socializzazione e il controllo, possono essere portate a un livello di sempre maggiore consapevolezza (Mariani, 2000, p. 105; Mariani, Pozzo, 2002, pp. 64-6; Mariani, 2009, pp. 164-5).

In particolare, le *strategie di apprendimento di una LS* sono un insieme di operazioni e procedure messe in atto dall'apprendente allo scopo di comprendere e usare la LS, di integrarla nella sua memoria a lungo termine e di riutilizzarla in diversi contesti e situazioni, e per diversi scopi. La scelta e la messa in atto delle strategie di apprendimento di una LS dipendono da diversi fattori che solo recentemente sono stati oggetto di studio e di ricerche. Esse sembrano essere influenzate da fattori legati a personalità, età, sesso, origine etnica e/o lingua materna dell'apprendente, alla sua motivazione e interesse ad apprendere la LS, al suo grado di competenza nella lingua che sta imparando, alle sue aspettative di carriera o al suo orientamento professionale.

Le *strategie di comunicazione* (o di *compensazione*) sono invece le strategie usate dall'utente di una lingua, e quindi anche dal discente di una LS, per superare problemi di comunicazione derivanti dalle proprie incomplete o insufficienti conoscenze e padronanza del codice linguistico e socio-culturale che sta apprendendo. Si tratta di strategie tra due interlocutori finalizzate a concordare un significato. Un interlocutore può:

- segnalare di non aver capito o di non essere stato capito attraverso richieste di aiuto;
- usare parole generali (*cosa, roba*), approssimazioni (uso di superordinati, ad es. *fiore*, invece di *garofano*; di sinonimi o contrari), parafrasi (ad es. uso di definizioni o di descrizioni), ecc., adattando così il messaggio quando non si dispone di termini precisi;
- tenere aperta la conversazione, formulando domande, facendo commenti, usando frasi fatte, esclamazioni o "parole di riempimento";
- usare mezzi extralinguistici come il mimo, i gesti, la mimica facciale, il disegno, ecc.

Da ultimo accenniamo alle *strategie socio-affettive*, con cui, come afferma Mariani (2000, p. 107), cerchiamo di gestire il rapporto con noi stessi e con gli altri: ad esempio, identificare quando e come ricorrere all'insegnante o ai compagni per avere un sostegno, o trovare qualche tecnica di rilassamento per ridurre lo stress.

Negli Allegati 6, 7, 8, 9 (*infra*, pp. 103-6) forniamo i repertori di strategie che compaiono in Mariani (2000, pp. 120-4). Tali repertori possono risultare utili per la definizione di un curriculum verticale per il sapere apprendere. Come avverte però Mariani,

Il carattere di questi repertori è esclusivamente *descrittivo* e il loro uso è limitato al *riferimento* e alla *consultazione*: non rappresentano né un elenco chiuso ed esaustivo, né un insieme di contenuti prescrittivi. Un curriculum per il “saper apprendere”, infatti, ha senso solo se costituisce uno strumento, per l’insegnante e per lo studente, per scoprire gradualmente il *proprio* modo, unico perché personale, di imparare.

Entro i limiti appena citati, i repertori possono costituire un utile strumento di esplicitazione e descrizione di obiettivi: un punto di partenza per un confronto più “trasparente” *tra insegnanti e con gli studenti* per negoziare percorsi, individuali e di classe, che rafforzino il senso di *continuità* dell’“imparare a imparare”, sia in senso *orizzontale* (attraverso le discipline) che in senso *verticale* (attraverso i cicli di istruzione). (2000, p. 118)

Le strategie di comunicazione linguistica del QCER

Il QCER identifica come strategie di comunicazione linguistica quelle strategie che l’apprendente mette in atto per realizzare compiti comunicativi, e cioè

per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo. (QCER, p. 71)

In altre parole, per strategia il QCER intende «una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri» (*ibidem*, p. 12). Viene inoltre sottolineato che

nell’apprendimento, le strategie che un individuo sceglie per portare a termine un dato compito dipendono dalle differenze relative alle capacità di apprendimento di cui dispone. Ma è grazie alle diverse esperienze di apprendimento, purché esse non siano isolate né rigidamente ripetitive, che l’individuo estende la propria capacità di apprendere. (*Ibidem*, p. 16)

Il QCER descrive così i modi in cui le strategie assistono la persona che impara una lingua a ottimizzare i processi di apprendimento. Il documento opera di fatto una sintesi fra i vari modelli di strategie di apprendimento e di strategie di comunicazione. L’uso di strategie comunicative consiste nell’applicazione di principi metacognitivi – *pianificazione preliminare, esecuzione, controllo e riparazione* – alle attività di ricezione, interazione e produzione orale e scritta.

Le strategie di produzione orale e scritta Le strategie di produzione «implicano l'attivazione di risorse e l'uso bilanciato di diverse competenze – sfruttando i punti forti e minimizzando quelli deboli – per combinare il potenziale disponibile con la natura del compito» (QCER, p. 79). Nella scheda 1, riassumiamo in forma schematica le strategie che stanno alla base delle attività del parlare e dello scrivere.

Scheda 1 Attività linguistico-comunicative produttive (QCER, pp. 80-2)		
Strategie		Chi parla o scrive ... (L'apprendente di LS ...)
Pianificazione	<i>Prepararsi o ripetere⁹</i>	... si prepara al compito in modo da essere consapevole di ciò che gli viene richiesto in termini di conoscenze, competenze, ecc.
	<i>Individuare le risorse</i>	... in caso di difficoltà o scarsa competenza della lingua o del contenuto ricorre ad aiuti esterni per svolgere il compito: seleziona e consulta materiali a sua disposizione o chiede assistenza e aiuto.
	<i>Attenzione al destinatario</i>	... valuta l'effetto di diversi stili, strutture e formulazioni discorsive in funzione delle caratteristiche, ruolo, ecc. dell'ascoltatore o del lettore.
	<i>Adattare il compito</i>	... a seconda delle risorse di cui dispone può scegliere di accontentarsi di svolgere una versione più modesta del compito, se questo si rivela troppo difficile (<i>strategie di evitamento</i>), o più complessa, se invece si rivela facile (<i>strategie di compensazione</i>).
	<i>Adattare il messaggio</i>	... tenendo conto delle risorse e degli strumenti linguistici a sua disposizione può, in alcuni casi, decidere di ridimensionare ciò che avrebbe voluto esprimere (<i>strategie di evitamento</i>) o, viceversa, elaborare o esprimere con maggiore ampiezza il proprio pensiero (<i>strategie di compensazione</i>).
Esecuzione	<i>Compensare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ... per cercare in tutti i modi di essere all'altezza del compito, utilizza strategie di compensazione (atteggiamento "positivo" riguardo a ciò che sa e sa fare); • fa delle approssimazioni e delle generalizzazioni usando un linguaggio semplificato; • parafrasa o descrive alcuni aspetti di ciò che vorrebbe comunicare; • "inglesizza" o "francesizza" delle espressioni della sua lingua madre; • usa un linguaggio "prefabbricato" di cui si sente sicuro.
	<i>Costruire su conoscenze possedute</i>	... usa strumenti linguistici di cui è già in possesso, ad esempio espressioni "prefabbricate" di cui si sente sicuro – "isole di sicurezza" – a fronte di nuove situazioni o nuovi concetti che intende esprimere.
	<i>Procedere per tentativi</i>	... prova con tentativi successivi ad affrontare una nuova situazione, un nuovo compito, basandosi su ciò che ricorda e sa solo in parte e che ritiene possa funzionare.

10. Nel QCER si parla di "ripetizione della prova".

Strategie		Chi parla o scrive ... (L'apprendente di LS ...)
Valutazione	<i>Controllare il successo del messaggio</i>	... controlla l'efficacia del suo messaggio, verifica e valuta cioè se la comunicazione è passata con successo, attraverso la mimica facciale, i gesti o, nel caso di una conversazione, attraverso ciò che viene detto dopo il suo intervento.
Riparazione	<i>Autocorreggersi</i>	... soprattutto nel caso di attività non interattive, come in presentazioni orali o relazioni scritte, può coscientemente controllare la propria produzione, sia per l'aspetto linguistico che per l'aspetto comunicativo, individuando gli sbagli e gli errori "preferiti" e correggendoli.

Le strategie di ricezione orale e scritta Le strategie di ricezione «implicano l'identificazione del contesto e delle conoscenze del mondo rilevanti per quel contesto e l'attivazione degli opportuni schemi» (QCER p. 90). Gli schemi, gli script e i piani «generano aspettative sull'organizzazione e il contenuto dei messaggi (*inquadramento*). Nel corso di questo processo, si utilizzano gli indizi individuati in tutto il contesto (linguistico e non linguistico) e le aspettative relative al contesto attivate dagli schemi, per costruirsi una rappresentazione del significato espresso e formulare ipotesi sull'intenzione comunicativa sottesa» (*ibidem*, p. 90).

Nella ricezione (*comprensione*) del messaggio orale o scritto «con un processo di approssimazione successiva [con cui] si riempiono i vuoti del messaggio, evidenti e potenziali, in modo da dare sostanza alla rappresentazione del significato; viene elaborato il senso complessivo del messaggio e delle parti che lo costituiscono (*inferenza*)». La comprensione del messaggio «viene controllata sulla base degli indizi cotestuali e contestuali in entrata, per verificare se sono congruenti con lo schema attivato – l'interpretazione che si dà della situazione (*verifica dell'ipotesi*). Se vi è contraddizione, si torna da capo alla prima operazione (*inquadramento*) per cercare uno schema alternativo che possa spiegare meglio gli indizi rilevati (*revisione dell'ipotesi*)» (*ibidem*).

Nella scheda 2 che segue riassumiamo in forma schematica le strategie metacognitive che stanno alla base delle attività dell'ascolto e della lettura.

Scheda 2 Attività linguistico comunicative ricettive (QCER, pp. 90-1)		
Strategie		Chi ascolta o legge ... (L'apprendente di LS ...)
Pianificazione	<i>Inquadrare</i>	<ul style="list-style-type: none"> ... sceglie il quadro cognitivo, identifica il contesto e la conoscenza del mondo a esso relativa; ... attiva gli schemi concettuali che ritiene adeguati alla situazione; ... si crea delle aspettative riguardo all'organizzazione e al contenuto di ciò che ascolterà o leggerà.

Strategie		Chi ascolta o legge ... (L'apprendente di LS ...)
Esecuzione	<i>Identificare indizi</i>	... identifica indizi linguistici e non linguistici e, utilizzando anche le aspettative createsi, formula ipotesi riguardo al significato e all'intenzione comunicativa del testo che ascolta o legge.
	<i>Inferire o dedurre</i>	... riempie, attraverso un processo di successiva approssimazione, eventuali lacune causate da limiti nella competenza linguistica, condizioni di ascolto difficili, impossibilità di fare associazioni, presunta dimestichezza, mancanza di franchezza o affermazioni inadeguate da parte di chi parla o di chi scrive.
Controllo	<i>Verificare le ipotesi</i>	... controlla le ipotesi a cui è arrivato fino a quel momento, prendendo in considerazione gli elementi co-testuali e contestuali per vedere se sono compatibili con lo schema concettuale attivato.
Riparazione	<i>Revisionare le ipotesi</i>	... ritorna alla prima fase del <i>framing</i> , nel caso in cui il confronto abbia esito negativo, per cercare uno schema alternativo, che meglio spieghi i nuovi elementi.

Le strategie di interazione orale e scritta Facendo implicito riferimento ai modelli più noti e diffusi che sono stati elaborati riguardo alle strategie di apprendimento e di interazione linguistico-comunicativa, il QCER indica una serie di strategie di interazione che organizza in base ai principi metacognitivi di pianificazione, esecuzione, valutazione, riparazione più sopra esposti, fornendone un elenco che inseriamo in un apposito schema:

Attività linguistico comunicative interattive (QCER, pp. 104-5)		
Strategie		Chi interagisce oralmente ... (L'apprendente di LS ...):
Pianificazione	<i>Inquadrare</i>	... inquadra la situazione conversativa attivando uno "schema".
	<i>Identificare le distanze nell'informazione e nelle opinioni</i>	... valuta la distanza dagli altri interlocutori, cioè quanto è o non è condiviso (vuoti informativi).
	<i>Giudicare cosa si può dare come presupposto</i>	... valuta ciò che può dare per scontato.
	<i>Pianificare le mosse interattive</i>	... pianifica i propri interventi.

Strategie		Chi interagisce oralmente ... (L'apprendente di LS ...)
Esecuzione	<i>Prendere la parola</i>	... percepisce il momento in cui è possibile prendere la parola, richiama l'attenzione e predispone gli interlocutori all'ascolto, sceglie le parole appropriate per inserirsi nella conversazione.
	<i>Cooperare a livello interpersonale</i>	... collabora con gli interlocutori in funzione del compito e per mantenere viva la conversazione, la discussione.
	<i>Cooperare a livello ideativo</i>	... collabora con gli interlocutori per facilitare la comprensione reciproca e concentrarsi sul compito comunicativo da svolgere.
	<i>Chiedere aiuto</i>	... Se necessario chiede aiuto per formulare un concetto.
Valutazione	<i>Controllare (schemi e struttura dell'interazione comunicativa)</i>	... controlla continuamente che lo schema che ha deciso di seguire sia coerente con ciò che avviene nella conversazione.
	<i>Controllare (efficacia, successo)</i>	... controlla che l'interazione si sviluppi in modo che risponda alle sue intenzioni.
Riparazione	<i>Chiedere chiarimenti</i>	... chiede chiarimenti a livello linguistico e/o comunicativo, se subentrano incomprensioni o ambiguità inaccettabili.
	<i>Dare chiarimenti</i>	... dà chiarimenti a livello linguistico e/o comunicativo in caso di incomprensioni o ambiguità.
	<i>Riparare la comunicazione</i>	... interviene per ristabilire la comunicazione e risolvere incomprensioni, malintesi, fraintendimenti.

Descrittori analitici delle competenze di chi apprende e usa la lingua: griglie delle competenze

Nella prospettiva del QCER, l'apprendimento di una LS è visto schematicamente secondo due dimensioni, una verticale e una orizzontale. Quella verticale, già descritta nei paragrafi precedenti, delinea il progredire dell'apprendente nella *proficiency* della LS; quella orizzontale presenta una serie di categorie che descrivono in dettaglio la *proficiency* del discente a quel particolare livello. A questa seconda dimensione appartengono le *griglie delle competenze*, e cioè i descrittori delle componenti della competenza linguistico-comunicativa. Questi costituiscono, per continuare l'immagine data in precedenza, le scatole cinesi più piccole.

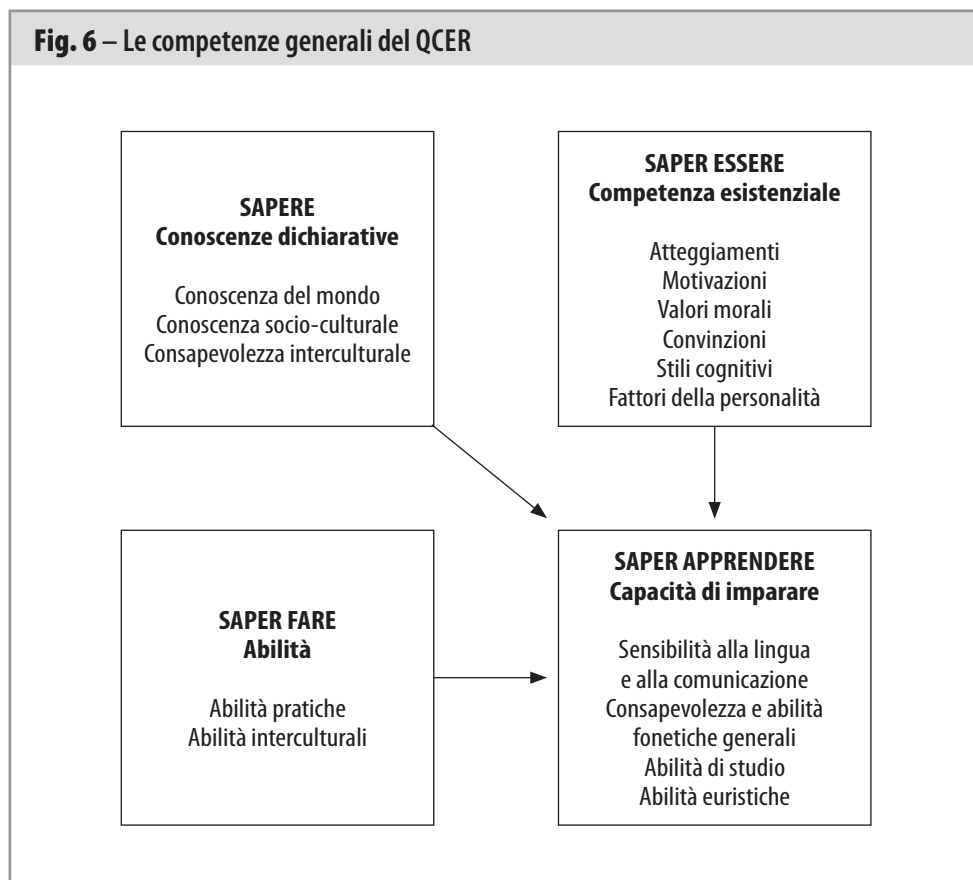
Chi utilizza una lingua possiede un insieme di *competenze* che applica in reali situazioni di comunicazione. Il QCER distingue due tipi di competenze:

- le *competenze generali*;
- le *competenze linguistico-comunicative*.

Le competenze generali Le competenze generali del QCER coincidono in larga misura con i principi o le direzioni generali riguardanti lo sviluppo della persona nel suo complesso che si possono identificare nell'ambito della formazione. Questi principi sono in genere suddivisi in quattro livelli (Fig. 6).

- *Sapere* Livello delle conoscenze dichiarative, empiriche e accademiche (*sapere*): conoscere regole formali e sociali della lingua e della cultura della lingua, conoscere dati relativi alla storia, geografia, ecc. della nazione di cui si studia la lingua.
- *Saper essere* Livello degli atteggiamenti (*competenza esistenziale*), e cioè della formazione della persona in tutte le sue espressioni: sapersi comportare in tutte le proprie espressioni e, per la L2, da cittadini del mondo.
- *Saper fare* Livello delle capacità (*abilità*) per usare la lingua come strumento di comunicazione e conoscenza.
- *Saper apprendere* Livello dell'acquisizione di autonomia nell'apprendimento (*capacità di imparare*).

Fig. 6 – Le competenze generali del QCER



Nel QCER troviamo una descrizione dettagliata delle *competenze generali* (pp. 125-33).

Le competenze linguistico-comunicative Le competenze linguistico-comunicative si possono suddividere in tre componenti principali, come abbiamo raffigurato nella figura 7:

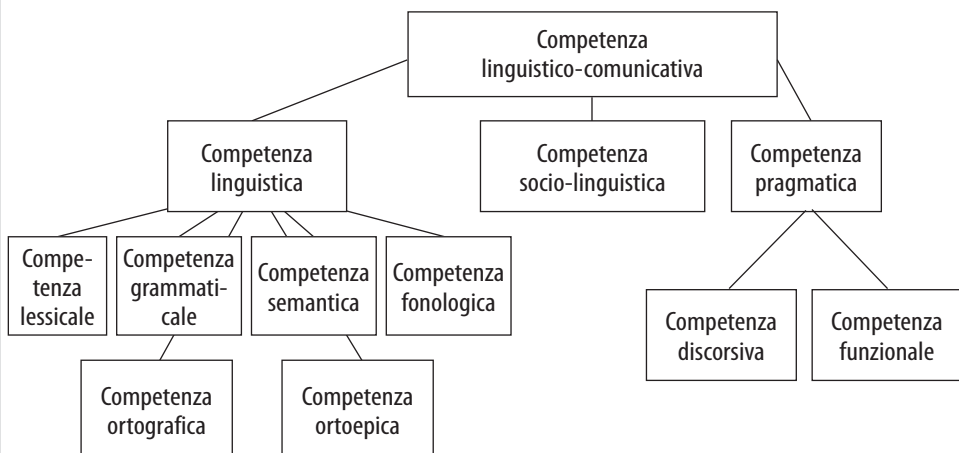
- la competenza di natura strettamente linguistica, relativa alla struttura del codice linguistico;
- la competenza socio-linguistica;
- la competenza pragmatica, relativa all'uso della lingua nel contesto.

Nel QCER troviamo dettagliate scale delle singole *competenze linguistico-comunicative* (*ibidem*, pp. 133-59). Negli Allegati 10, 11, 12 (*infra*, pp. 107-11) si forniscono le griglie relative alle competenze linguistica, socio-linguistica e pragmatica per i livelli A1, A2 e B1.

Se lo scopo primario dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera è il raggiungimento di un buon livello nell'uso della LS, che si avvicini il più possibile a quello di un comunicatore efficiente in quella lingua, è indispensabile che, per progettare percorsi didattici, si rifletta in dettaglio sui seguenti quesiti:

- Quali sono le competenze generali e specifiche che permettono al discente/utente della LS di utilizzare quella lingua in modo efficace in attività di ricezione, produzione, interazione con testi orali e/o scritti?

Fig. 7 – Schematizzazione delle competenze linguistico-comunicative (QCER, pp. 133-59)



- *Come si possono descrivere queste competenze generali e specifiche nelle varie fasi del suo apprendimento, in modo che tali descrizioni diventino obiettivi didattici?*

In conclusione, la descrizione che il QCER fornisce delle competenze del discente/utente della LS ai vari livelli di competenza risulta essere estremamente esaustiva nella sua articolazione. I descrittori partono dal presupposto che, per poter agire linguisticamente, e cioè per produrre *testi* orali o scritti per soddisfare un proprio bisogno, in genere non linguistico, il locutore di una lingua utilizza un grande numero di competenze: *competenze generali*, costituite da ciò che conosce e di cui ha avuto esperienza, e più specifiche *competenze linguistico-comunicative*, cioè la conoscenza formale della lingua che trova applicazione nella comunicazione. Il locutore usa queste competenze per realizzare le *attività linguistico-comunicative* dell'ascoltare, produrre monologhi o interagire, leggere o scrivere, dimostrando di padroneggiare le *capacità* e *strategie* che le rendono possibili in contesti e condizioni particolari.

5. Gli schemi per un curriculum verticale

di Clara Alemani

Premessa

Per aiutare l'insegnante a progettare il proprio percorso di insegnamento all'interno di un curriculum verticale che tenga conto dei presupposti finora esposti in questo documento, forniamo:

- 5 schemi articolati nei livelli A1.1/A1.2/A2.1/A2.2/B1.1, uno per ogni attività linguistico-comunicativa (ascolto, lettura, interazione orale, produzione orale, scrittura), in cui si vuole mettere in evidenza il curriculum verticale nel suo sviluppo. Oltre agli schemi per la lingua inglese (Allegati 14, 15, 16, 17, 18), se ne presentano 5 per la seconda lingua straniera (Allegati 21, 25, 29, 30, 31). All'interno degli schemi forniamo una serie di domande rispondendo alle quali l'insegnante è facilitato a compiere delle scelte "informate", cioè consapevoli, sugli obiettivi delle proprie lezioni e sulle competenze che tali obiettivi promuovono;
- esempi per ciascuna delle quattro lingue (francese, inglese, spagnolo, tedesco) (Allegati 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28);
- un esempio di obiettivo (*task* + testo) articolato nei livelli A1.1/A1.2/A2.1/A2.2/B1.1 (e quindi nello sviluppo del curriculum verticale su più anni scolastici) riferito all'attività di comprensione orale e uno riferito all'attività di comprensione scritta per la lingua inglese;
- un repertorio di contenuti linguistici (Allegato 13).

A che punto del processo di progettazione possono tornare utili gli schemi proposti? Alla fine del processo decisionale, quando l'insegnante ha già effettuato l'analisi del contesto socio-culturale della classe, dei vincoli e delle risorse che caratterizzano la situazione didattica, delle caratteristiche personali degli allievi, delle loro situazioni e livelli di partenza, dei loro bisogni linguistico-comunicativi. L'insegnante quindi conosce la sua classe e i suoi componenti e deve decidere concretamente che cosa vuole proporre nelle singole lezioni.

Ha già anche effettuato delle scelte di tipo metodologico partendo da un'attenta riflessione su che cosa sia una lingua, sulle caratteristiche che contraddistinguono la situazione linguistico-comunicativa e sul processo di apprendimento linguistico. Sarà inoltre consapevole che il discente può avere già precedentemente iniziato un percorso di apprendimento della stessa, o di un'altra LS, a cui è quindi necessario ancorare ciò che verrà proposto nel nuovo segmento scolastico, così da

evitare discontinuità, contraddizioni o inutili ripetizioni, e promuovere invece lo sviluppo di competenze linguistiche o la trasferibilità di quelle plurilinguistiche.

Si ribadisce qui, come è già stato detto, che per impostare un curriculum in funzione della competenza comunicativa è necessario fare scelte coerenti relativamente all'approccio metodologico e alla selezione e organizzazione dei contenuti linguistici. Pertanto la verticalità è in primo luogo garantita dalle scelte didattiche e metodologiche condivise da tutti gli insegnanti dei vari anni scolastici.

Livello e traguardi

I 5 schemi generali riguardano le attività linguistico-comunicative prese singolarmente, pur nella consapevolezza che il più delle volte la comunicazione è costituita da più attività linguistico-comunicative insieme. Ogni schema contiene il livello, i traguardi, gli obiettivi in termini di *task* e testo, i descrittori di competenza e strategie, le procedure e fasi didattiche, come si vede nella sezione sotto riportata.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
...
Procedure e fasi didattiche				
...				

La prima colonna riporta l'indicazione dei livelli, della classe e dell'età di riferimento degli allievi. La seconda colonna indica i traguardi relativi al livello della colonna precedente: *Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di...* Per definire i traguardi abbiamo fatto riferimento alle *griglie delle attività*, e cioè ai descrittori *globali* e *analitici* delle cinque attività linguistico-comunicative (QCER, cap. 4).

Riportiamo, come esempio, le due colonne *Livello* e *Traguardi* relative all'attività di comprensione orale/ascolto.

Livello	Traguardi
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente e utilizzino anche supporti grafici oppure oggetti concreti.

Livello	Traguardi
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente; ... capire istruzioni a lui indirizzate purché le persone parlino lentamente e chiaramente.
Età di riferimento: 11-12 anni A2.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro).
Età di riferimento: 13-14 anni A2.2 /avvio a B1.1 Termine della scuola secondaria di primo grado	... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari; ... capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente a scuola, nel tempo libero, ecc.

Obiettivi (*task* e *testo*)

Le due colonne successive degli schemi specificano gli obiettivi in termini di:

- *task* (*L'allievo ascolta/legge, ecc. per "fare qualcosa"/e "fa qualcosa"*);
- *testo* (*I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare/leggere/produrre oralmente, ecc. un "testo" per poi fare qualcosa*);

tenendo conto sia ciò che è necessario che i discenti apprendano della LS sia ciò che potrebbero voler esprimere con la lingua straniera.

In questo contesto, il *task*, come già sottolineato nel paragrafo "Insegnamento centrato sul *task*" (*supra*, p. 29), è "scolastico" e «di natura specificamente "pedagogica"»:

gli apprendenti accettano, in una "volontaria finzione", di usare la lingua obiettivo, in luogo della più naturale e semplice lingua madre, per (sottolineato dagli autori) portare a termine compiti centrati sul significato» (QCER, p. 192).

I *task* sono comunicativi, afferma il QCER, «se richiedono che gli apprendenti comprendano, negozino ed esprimano significati per raggiungere uno scopo comunicativo» (*ibidem*).

Partendo dal presupposto che l'obiettivo deve descrivere il "risultato" che si prefigge l'insegnamento, cioè il comportamento che gli allievi devono "mostrare" per essere considerati competenti, per *obiettivo di LS* intendiamo ciò che

l'allievo impara concretamente a *fare con la LS in una particolare situazione*. L'obiettivo di LS è ciò che, svolgendo un determinato *task*, l'allievo fa con un determinato testo (*contenuto linguistico*), dimostrando di padroneggiare le *capacità* e le *strategie* che rendono possibile il suo fare linguistico-comunicativo attraverso le *attività linguistico-comunicative* dell'ascoltare, parlare, scrivere, leggere e interagire.

Continuiamo con l'esempio relativo all'attività di comprensione orale/ascolto riportando anche le due colonne relative all'obiettivo.

Livello	Traguardi	Obiettivi	
		Task	Testo
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente e utilizzino anche supporti grafici oppure oggetti concreti.	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante per capire di che cosa si sta parlando, ne riconosce la tipologia testuale e individua il protagonista, oppure una sua caratteristica, tra una serie di figure date, oppure colorando una figura o completando un disegno; ... ascolta per memorizzare e canta insieme ai compagni (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per comprendere ed esegue un'azione (<i>Total Physical Response</i>).	... una storia; ... una canzone; ... un comando.
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente;	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante / riprodotta da un supporto elettronico per capire di che cosa si sta parlando e ne individua: <ul style="list-style-type: none"> • i personaggi e le loro caratteristiche (selezionando tra una serie di figure date); • la sequenza delle azioni (riordinando una serie di figure date, oppure completandole scegliendo una o più immagini appropriate, oppure spuntandole in una serie di immagini); 	... una storia;

Livello	Traguardi	Obiettivi	
		Task	Testo
	... capire istruzioni a lui indirizzate purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta per comprendere le istruzioni in un'attività di gioco e le esegue; ... ascolta per memorizzare e ripete modi di dire o espressioni molto semplici.	... i comandi/le istruzioni; ... una canzone.
Età di riferimento: 11-12 anni A2.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro).	... ascolta brevi descrizioni orali (dalla voce dell'insegnante oppure audio/video registrate) per acquisire informazioni specifiche e seleziona una figura tra una serie data (le serie possono riguardare, ad es., le caratteristiche di uno o più oggetti di cui si parla nel testo, del luogo/della persona descritta, di un sentimento, ecc.); ... ascolta per comprendere nei dettagli e completa una tabella oppure risponde verbalmente alle domande dell'insegnante (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... una descrizione/una storia; ... un'intervista/le domande.
Età di riferimento: 13-14 anni A2.2/avvio a B1.1 Termine della scuola secondaria di primo grado	... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari; ... capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente a scuola, nel tempo libero, ecc.	... ascolta per individuare le parole che non conosce e le evidenzia; ... ascolta per dedurre il significato di una parola che non conosce e lo esprime in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi); ... ascolta per comprendere nei dettagli e opera cambiamenti guidati sul testo (ad es., scegliendo un'altra ambientazione, caratteristiche diverse del protagonista, dell'oggetto di cui si parla, oppure proponendo domande e risposte diverse, ecc.) (ATTIVITÀ INTEGRATE);	... una descrizione/una storia; ... un'intervista;

Livello	Traguardi	Obiettivi	
		Task	Testo
		... ascolta per comprendere nei dettagli e risponde alle domande poste dall'insegnante / per formulare domande relative al testo (ATTIVITÀ INTEGRATE);	... le domande;
		... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... una descrizione/ una storia/un'intervista.

Descrittori di competenza e strategie

L'ultima colonna a destra dello schema pone domande guida, che l'insegnante può utilizzare per descrivere le capacità e le strategie messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del *task* proposto. Identificato il *task* relativo a un testo, l'insegnante potrà fare mente locale sulle azioni, gli atteggiamenti, le strategie, le prestazioni che l'allievo deve acquisire/mettere in atto durante le diverse fasi del *task* stesso. Analizzerà cioè in termini di *descrittori di competenza e strategie* ciò che chiede di fare con la LS ai propri allievi, ponendosi i seguenti quesiti:

- Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del *task* proposto?
- Come possono essere descritte dall'insegnante?
- Come possono essere descritte dell'allievo nel Portfolio?

L'insegnante si concentra cioè sugli strumenti cognitivi e metacognitivi che deve mettere in atto il discente, su quali si può già far conto e quali devono essere invece attivati, nell'attenzione allo sviluppo organico e graduale dei processi di apprendimento. In questo modo l'insegnante *descrive* concretamente che cosa pensa debba fare l'allievo nell'esecuzione del *task*. In altre parole, formula i *descrittori di competenza* relativi a quel *task* programmato. Eseguendo il *task*, l'allievo dimostra di possedere le competenze e strategie necessarie per eseguirlo. Nel caso, ad esempio, dei descrittori «l'allievo è capace di riconoscere parole che gli sono familiari (*competenza lessicale*)» oppure «è capace di riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (*competenza fonologica*)», l'insegnante è in grado di verificare che l'allievo ha davvero riconosciuto le parole e l'intonazione perché realizza il *task*.

Dato che i descrittori serviranno da criteri nella valutazione formativa e sommativa, è importante che siano formulati in modo da distinguere sia ciò che l'allievo dovrà fare, sia le strategie che applicherà per compiere il *task* richiesto. In fase di valutazione sommativa, l'accento sarà posto sulle *competenze*, cioè sul *prodotto* che

l'allievo è in grado di realizzare con le competenze possedute. In fase di valutazione formativa l'attenzione sarà rivolta anche alle *strategie*, intese come descrizione del *processo* attraverso il quale l'allievo giunge alla realizzazione del *task* richiesto.

Come si può notare, i *descrittori di competenza e strategie* elencati per ogni livello nella colonna di destra degli schemi sono più d'uno. Si è inteso in questo modo fornire un elenco, sufficientemente articolato anche se non esaustivo, di possibilità da cui l'insegnante può scegliere quei descrittori di competenze e strategie su cui vuole di volta in volta concentrarsi in relazione al *task*, al testo e ai contenuti linguistici proposti. Nello schema generale relativo alla comprensione orale, ad esempio, il descrittore «l'allievo è capace di riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (*competenza fonologica*)» si riferisce al *task* «... ascolta per memorizzare e cantare insieme ai compagni». I descrittori, in altri termini, sono espressi in relazione a elementi variabili costituiti dal *task*, dal testo e dai contenuti linguistici.

In ragione di questa relazione dinamica fra descrittori di competenza e strategie, *task*, testo e contenuti linguistici, uno stesso descrittore può ricorrere per più livelli e traguardi. È questo il caso del descrittore «l'allievo è capace di riconoscere vocaboli noti (*competenza lessicale*)» che, nello schema generale relativo alla comprensione orale, appare in tutti i livelli, identico nella formulazione con cui viene espresso, tuttavia diverso non solo in rapporto al *task*, al testo, ai contenuti linguistici, ma anche al livello di competenza e all'età degli allievi ai quali fa riferimento di volta in volta. Il descrittore diventa così strumento che garantisce continuità e realizza, al contempo, quella che Cerini definisce «discontinuità utile» (2009, p. 2): la continuità è garantita da «azioni e linee comuni», mentre la «discontinuità utile» deriva dalla scelta di *task*, testi e contenuti linguistici che variano in rapporto all'età degli allievi e al loro livello di competenza, non solo linguistica. In un curriculum verticale di LS, le «azioni e le linee comuni» cui fa riferimento Cerini sono rappresentate da quei principi glottodidattici di base di cui si è ampiamente trattato in precedenza. Essi sono per definizione dinamici (discontinui) perché riguardano elementi variabili quali la comunicazione, la lingua stessa, il contesto, l'alunno. In un insegnamento ispirato a tali principi, dunque, la presenza di uno stesso descrittore per più livelli e traguardi intende sottolineare il carattere dinamico dei processi d'insegnamento che devono crescere (diventare «più raffinati», come scrive Cerini) insieme agli allievi cui sono destinati. Anche i processi di insegnamento e di apprendimento sono infatti variabili non indipendenti di sistemi complessi, poiché assumono elementi dinamici come dati in ingresso.

Tuttavia un solo descrittore non può rendere conto della varietà delle competenze richieste nell'esecuzione di un *task*, specie quando aumenta il livello di padronanza linguistica. Nello schema della comprensione scritta, ad esempio, il descrittore «L'alunno è capace di ricavare il significato di parole che non conosce», riferito al livello A2.2, comporta che, per eseguire quel *task*, l'alunno sia capace di riconoscere i vocaboli noti, individuare quelli sconosciuti, esaminare

il testo, considerare la composizione del vocabolo di cui vuole scoprire il significato, ecc., e applicare strategie opportune quali osservare la somiglianza tra il vocabolo e la sua L1 o un'altra LS che conosce, provare a formulare ipotesi sul significato o magari, più semplicemente, ricorrere al dizionario. È quindi possibile che non tutti gli allievi riescano a eseguire quel particolare *task* nel rispetto dei tempi assegnati, oppure che lo eseguano seguendo modalità differenti. È necessario pertanto, soprattutto in sede di valutazione formativa, disporre di una gamma di descrittori tra cui scegliere quello che meglio descrive le modalità (il processo) con cui ciascun allievo realizza in tutto o in parte quanto richiesto.

La pluralità dei descrittori intende sottolineare la caratteristica dinamica del processo di apprendimento: persino la realizzazione di uno stesso *task* può avere come esito prestazioni diverse da parte degli allievi. Come scrivono Larsen-Freeman e Cameron,

Dobbiamo sia considerare i *task* che compiono gli apprendenti, sia ogni volta prendere in considerazione ciascuna prestazione messa in atto – infatti le prestazioni sono solo in parte stabili e prevedibili; sono allo stesso tempo variabili perché si adeguano dinamicamente alla situazione che cambia. Gli apprendenti trasformano attivamente il loro mondo linguistico; non si adattano semplicemente a esso. (Larsen-Freeman, Cameron, 2008, p. 159, trad. nostra)

Spetta quindi al docente scegliere il descrittore più appropriato per valorizzare ciò che l'allievo è capace di fare, assumendolo come punto di partenza per promuovere ulteriori passi nel suo apprendimento e favorire la scoperta di nuovi stili di apprendimento.

La varietà dei descrittori permette infine di differenziare gli obiettivi per gruppi di allievi oppure di graduarli nel tempo.

Presentiamo di seguito uno schema di esempio relativo all'attività di comprensione orale/ascolto¹.

Si noti che negli schemi si distingue fra descrizione delle capacità e strategie effettuate dall'insegnante e descrizione delle stesse nel Portfolio degli apprendenti:

- *Come possono essere descritte dall'insegnante?*
- *Come possono essere descritte dell'allievo nel Portfolio?*

Infatti, le espressioni nel Portfolio devono essere molto semplici, concrete e soprattutto collegate al *task* appena svolto e al testo appena ascoltato. Ad esempio:

A1.2	<p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire chi sono i personaggi di <i>Goldilocks</i>; • mimare la storia di <i>Goldilocks</i> insieme ai miei compagni.
------	--

1. Lo schema coincide con la prima parte dello schema generale sulla Comprensione orale/ascolto riportato nell'Allegato 14, *infra*, p. 116 e con la prima parte dello schema riportante gli esempi di curriculum verticale relativo alla Comprensione orale/ascolto riportato nell'Allegato 19, *infra*, p. 147).

Schema 1 Comprensione orale/ascolto Schema generale				
Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente e utilizzino anche supporti grafici oppure oggetti concreti.	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante per capire di che cosa si sta parlando, ne riconosce la tipologia testuale e individua il protagonista, oppure una sua caratteristica, tra una serie di figure date, oppure colorando una figura o completando un disegno; ... ascolta per memorizzare e canta insieme ai compagni (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per comprendere ed eseguire un'azione (<i>Total Physical Response</i>).	... una storia; ... una conversazione; ... una canzone; ... un comando.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo</i>, <i>ibidem</i>, pp. 125-6); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • ... L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento alle illustrazioni e a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sull'andamento della storia in base ai gesti e alle espressioni dell'insegnante, così come alle ripetizioni all'interno del testo, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi; • ...

2. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. *Sono capace di abbinare parole e immagini / di ricostruire una sequenza di immagini / di compilare una tabella / di colorare delle figure, ecc.*

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; cantare una canzone insieme ai miei compagni; compiere delle azioni su comando; ...
<p>Età di riferimento: 10-11 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della scuola primaria</p>	<p>... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente;</p> <p>... capire istruzioni a lui indirizzate purché le persone parlino lentamente e chiaramente.</p>	<p>... ascolta una storia raccontata dall'insegnante / riprodotta da un supporto elettronico per capire di che cosa si sta parlando e ne individua:</p> <ul style="list-style-type: none"> i personaggi e le loro caratteristiche (selezionando tra una serie di figure date); la sequenza delle azioni (riordinando una serie di figure date oppure completandole scegliendo una o più immagini appropriate oppure spuntandole in una serie di immagini); <p>... ascolta per capire di che cosa si sta parlando e individua l'immagine corrispondente;</p>	<p>... una storia;</p> <p>... una conversazione;</p> <p>... una descrizione;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9). dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento; fare ipotesi sulla situazione in cui avviene la comunicazione, partendo anche da indizi extralinguistici; fare ipotesi sul numero dei parlanti; fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<p>... ascolta per comprendere le istruzioni in un'attività di gioco e le esegue;</p> <p>... ascolta per memorizzare e ripetere modi di dire o espressioni molto semplici (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... i comandi / le istruzioni;</p> <p>... una canzone.</p>	<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per ascoltare (numero dei parlanti, argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • cantare una canzone insieme ai miei compagni; • comprendere le istruzioni di un gioco ed eseguirle; • ...
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro).</p>	<p>... ascolta brevi descrizioni orali (dalla voce dell'insegnante oppure audio/video registrate) per acquisire informazioni specifiche e seleziona una figura tra una serie data (le serie possono riguardare, ad es., le caratteristiche di uno o più oggetti di cui si parla nel testo, del luogo / della persona descritta, di un sentimento, ecc.);</p> <p>... ascolta per acquisire informazioni specifiche e completa una tabella oppure risponde verbalmente alle domande dell'insegnante (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... una descrizione / una storia / una conversazione;</p> <p>... un'intervista / le domande.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, descrizione) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-128); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.) (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-9); • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per ascoltare; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; ricavare le informazioni richieste; capire le domande di un'intervista in cui mi si chiede dove vivo, che cosa faccio nel tempo libero, ecc. e rispondere; ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2/avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari;</p> <p>... capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente a scuola, nel tempo libero, ecc.</p>	<p>... ascolta per individuare le parole che non conosce e le evidenzia;</p> <p>... ascolta per dedurre il significato di una parola che non conosce e lo esprime in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi);</p> <p>... ascolta per comprendere nei dettagli e opera cambiamenti guidati sul testo (ad es., scegliendo un'altra ambientazione, caratteristiche diverse del protagonista, dell'oggetto di cui si parla, oppure proponendo domande e risposte diverse, ecc.) (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p>	<p>... una descrizione / una storia / una conversazione;</p> <p>... un'intervista;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); riconoscere la tipologia testuale (storia, descrizione) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-8); reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-9); ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.) (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>); comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); "notare" le parole che non conosce (<i>competenza esistenziale: apertura verso le novità, motivazione, ecc. e competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 128-38); ricavare il significato di parole che non conosce (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); operare semplici inferenze (<i>competenza semantica, lessicale, pragmatica, grammaticale, ibidem</i>, pp. 141-59); riconoscere gli stereotipi (<i>consapevolezza interculturale, ibidem</i>, pp. 129-30);

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<p>... ascolta per comprendere nei dettagli e risponde alle domande poste dall'insegnante / o formula domande relative al testo (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... le domande;</p> <p>... una descrizione / una storia / un'intervista / una conversazione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ricavare le informazioni richieste (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> fare riferimento agli indizi culturali; fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS; utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste; utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline/in altre lingue; ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire le domande dell'insegnante riferite alle caratteristiche dei personaggi di una storia; capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole; ricostruire le sequenze di una storia; capire il significato di una parola che non conosco; ricordare i particolari di un messaggio; ...

Si ribadisce che uno stesso obiettivo (*task* + *testo*) può essere riferito a livelli e traguardi diversi e, di conseguenza, le capacità e le strategie possono essere definite attraverso descrittori di competenza sempre più dettagliati, come negli esempi che seguono in cui si analizza lo sviluppo di uno stesso obiettivo ai vari livelli di competenza. Gli obiettivi che si analizzano nelle seguenti schede sono:

- *L'allievo ascolta i comandi impartiti dall'insegnante per ... eseguire un'azione.*
- *L'allievo legge un indovinello/una breve descrizione per ... capire l'argomento generale / acquisire informazioni specifiche per rispondere e così interagire in classe / comprendere nei dettagli per rispondere e così interagire in classe / inferire gli impliciti per rispondere e così interagire.*

Schema 2 Comprensione orale/ascolto
L'allievo ascolta i comandi impartiti dall'insegnante per ... eseguire un'azione

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente e utilizzino anche supporti grafici oppure oggetti concreti.	... ascolta per comprendere ed esegue un'azione (<i>Total Physical Response</i>), aiutato dai gesti dell'insegnante.	... un comando.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> reagire correttamente ai comandi dell'insegnante espressi da un unico verbo (ad es. <i>Jump! Run!</i>), dando una risposta non verbale. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> capire i comandi dell'insegnante.
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta per comprendere ed esegue i comandi dati dall'insegnante (<i>Total Physical Response</i>).	... i comandi.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> reagire correttamente a sequenze di due o tre comandi, ciascuno espresso da un unico verbo (ad es. <i>Jump and touch the wall!</i>). 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> capire una sequenza di due o tre comandi impartiti dall'insegnante.
Età di riferimento: 11-12 anni A2.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro).	... ascolta per comprendere ed esegue i comandi inseriti in un testo (<i>Total Physical Response</i>).	... i comandi.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> reagire correttamente a sequenze di più comandi, espressi da un unico verbo, inseriti all'interno di un discorso (ad es. ... <i>and then the captain said: "Jump and say 'Hallo'.</i>) identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; comprendere l'intenzione comunicativa del parlante.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per ascoltare. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendere alcuni comandi anche all'interno di un testo.
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2 /avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente a scuola, nel tempo libero, ecc.</p>	<p>... ascolta per comprendere ed esegue i comandi inseriti in un testo in forma di discorso indiretto (<i>Total Physical Response</i>).</p>	<p>... i comandi.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> reagire correttamente a sequenze di comandi inseriti all'interno di un discorso indiretto ed espressi da sequenze articolate (ad es. ... <i>and then the doctor ordered him to put his hands on his shoulders and close his eyes</i>); ricavare il significato di parole che non conosce; operare semplici inferenze; ricavare le informazioni richieste. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS; utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire i comandi anche quando sono inseriti in un discorso.

Schema 3 Comprensione scritta/lettura

L'allievo legge un indovinello per ... capire l'argomento generale / acquisire informazioni specifiche per rispondere e così interagire in classe / comprendere nei dettagli per rispondere e così interagire in classe / inferire gli impliciti per rispondere e così interagire

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, quella che rappresenta la soluzione.	... un indovinello (ad es. <i>It's an animal</i>).	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici (visivi); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire un indovinello; • associare un'immagine a un testo.
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari e frasi molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente.	... legge per capire l'argomento generale e individua tra una serie di figure date quella che corrisponde alla descrizione che legge.	... un indovinello (ad es. <i>Every child goes there. Every child works and plays there</i>).	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici (visivi); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere i vocaboli noti. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per leggere (argomento generale); • capire una descrizione, anche se non conosco tutte le parole.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari.</p>	<p>... legge per acquisire informazioni specifiche e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... un indovinello (ad es. <i>The king and his court live there. The building has many different rooms and usually one or more towers. What is it? How many people live there? Name at least three rooms.</i>).</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (parole chiave, ecc.); • leggere in maniera non lineare; • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una descrizione, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste.
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2 / avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... comprendere testi brevi e semplici legati alla sfera quotidiana e trovare informazioni specifiche e prevedibili in testi scritti di uso corrente.</p> <p>... capire lettere personali semplici e brevi, in cui sono descritti avvenimenti e/o sentimenti.</p>	<p>... legge per comprendere nei dettagli e risponde alle domande (ad es. l'allievo deve scegliere fra tre immagini, che differiscono l'una dall'altra solo per qualche elemento, quella che corrisponde alla descrizione che legge e comunica la sua scelta alla classe / al gruppo / all'insegnante) (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... un indovinello (ad es. <i>The main building had a large ditch all around it to defend and protect the people who lived there. A narrow drawbridge was pulled down whenever someone left the court. Choose the correct picture and give reason. Answer the following questions:</i> <i>– When did people live in such a building?</i> <i>– Look at the word 'drawbridge'. It's the union of two different words: ... + ...).</i></p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • operare semplici inferenze, collegando più informazioni ricavate dal testo e riferendosi anche all'esperienza personale; • "notare" le parole che non conosce; • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (posizione della frase, delle singole parole, parole chiave, ecc.); • ricavare il significato delle parole sconosciute attraverso la somiglianza con la L1 / con altre LS o partendo dal contesto. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la composizione delle parole; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; • fare riferimento agli indizi culturali; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per comprendere l'argomento generale / ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline / in altre L. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire le domande dell'insegnante; • capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole.

Procedure e fasi didattiche

Ogni schema contiene inoltre la descrizione delle procedure e fasi didattiche introdotte dalle seguenti domande:

- A – *Come insegno ad affrontare i task che propongo per l'ascolto, la lettura, la scrittura, la produzione e l'interazione orale? Secondo quali fasi?*
- B – *Come organizzo la classe?*
- C – *Quali risorse utilizzo?*

La descrizione delle procedure e delle fasi costituisce un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi. Anche nelle procedure e fasi didattiche, nell'organizzazione della classe e nelle risorse utilizzate per ogni livello è possibile ravvisare lo sviluppo di un curriculum verticale coerente.

Contenuti linguistici

Completa gli schemi il repertorio dei *contenuti linguistici* (funzioni, strutture, lessico) (Allegato 13, *infra*, p. 112). Attingendo a quest'ultimo repertorio, l'insegnante risponde alla domanda:

- *Che tipo di lingua trovo nel testo scelto? Che tipo di lingua viene utilizzata nell'attività di ascolto, lettura, produzione orale, interazione orale, scrittura?*

L'insegnante si porrà questa domanda nel momento che ritiene più opportuno nella sua progettazione.

Il repertorio dei contenuti linguistici è stato suddiviso in base ai livelli di competenza attesi al termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado, cioè A1 e A2 del QCER, ed è stato tratto dalla pubblicazione *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria: un'esperienza di ricerca* del Ministero della Pubblica Istruzione (2007). Il repertorio riporta come riferimento anche i contenuti linguistici del livello B1.

Fermo restando il principio della progressione a spirale del curriculum, in base al quale le funzioni e i contenuti linguistici vengono ciclicamente riproposti, consolidati e ampliati, è importante che l'insegnante, specie nella secondaria di primo grado, consideri ciò che gli allievi conoscono e sanno già fare, così da non riproporre come se fossero nuovi contenuti linguistici già noti.

Per sottolineare ulteriormente la flessibilità e la ciclicità con cui l'insegnante può articolare nella sua progettazione gli obiettivi di LS e i descrittori di competenza a essi relativi, è importante tenere presente che tutti gli elementi – e cioè il *task*, il testo, il contenuto linguistico, le capacità/strategie – possono ricorrere più volte all'interno di obiettivi diversi. Ad esempio, lo stesso descrittore di competenza «comprende le informazioni generali» può ricorrere in più obiettivi e con contenuti linguistici diversi: «leggendo una lettera/una storia, ecc.; ascoltando

una storia/ un dialogo, ecc.; prendendo parte a un dialogo (ascolta e reagisce in modo appropriato)».

Infine, lo stesso contenuto linguistico, ad esempio il lessico esprimente i colori, può servire per sviluppare capacità diverse in *task* diversi. La dicitura «L'allievo riconosce e sa denominare i colori» può comparire:

- in un'attività di gioco (riconosce i vocaboli che già conosce se ascoltati isolati da un contesto / riconosce i vocaboli che già conosce all'interno di un contesto / pronuncia singole parole accentandole in modo appropriato / usa gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce);
- in un esercizio di lettura (in cui deve abbinare la parola al colore corrispondente);
- in un esercizio di scrittura (in cui deve sostituire al colore il nome corrispondente);
- durante l'ascolto (colora una figura secondo le istruzioni date, ossia riconosce i vocaboli noti all'interno di un contesto).

La specificazione in dettaglio degli obiettivi di LS permette di programmarne la distribuzione nel corso del tempo, secondo una gradazione di complessità delle capacità richieste (verso un'autonomia dell'allievo sempre maggiore) e secondo una diversificazione del contenuto linguistico.

Tale articolazione consente di disporre di descrittori di competenza che possono essere utilizzati sia dall'insegnante sia dagli studenti nell'osservazione e nella valutazione delle diverse attività. Il livello di analiticità che tale articolazione consente offre quindi un duplice vantaggio:

- favorisce la possibilità di personalizzare gli obiettivi (per gruppi di allievi e/o per singoli);
- permette di individuare, all'interno di un medesimo livello di competenza, possibili traguardi intermedi per ciascuna delle cinque attività linguistico-comunicative.

Gli obiettivi e i descrittori così formulati forniscono all'insegnante un valido strumento di riflessione professionale. Essendo declinati in termini di risultati attesi già in fase di progettazione (eventualmente, come già detto, differenziati opportunamente per gruppi e/o per singoli allievi), essi costituiscono un utilissimo elemento di confronto con quanto viene registrato durante la realizzazione del *task* per il quale sono stati individuati. L'eventuale scarto tra i risultati attesi in fase di progettazione e quelli effettivamente osservati e/o valutati costituisce quindi per l'insegnante un *feedback* destinato a promuovere riflessione e cambiamento.

Con gli schemi proposti l'insegnante ha a disposizione le indicazioni (domande e repertori) per scegliere i *task*, i testi, i descrittori di competenza, le procedure e le fasi didattiche, i contenuti linguistici. Dai repertori dei *task* e dei testi

l'insegnante può scegliere ciò che ritiene più adeguato in quel momento particolare in quella specifica classe, tenendo conto dell'età e degli interessi degli studenti. Come affermato nel paragrafo sull'insegnamento incentrato sul *task*, *task* e testi non possono essere considerati separatamente, bensì devono essere pensati come un'unità coerente dove entrambi gli aspetti si intrecciano per dare senso alla situazione didattica.

Come si evince dagli esempi riportati, la progettazione per *task*, testi, descrittori di competenza è utile per prevedere ciò che avverrà in classe, in riferimento soprattutto a ciò che faranno gli allievi. Con questo tipo di progettazione gli obiettivi sono espressi in grande dettaglio, coincidendo così spesso con i comportamenti, linguistici e non linguistici, che metteranno in atto gli allievi.

Riassumiamo, per concludere, il percorso della progettazione qui proposto. L'insegnante sceglie un *task* adeguato al livello della classe e ai traguardi che si propone di raggiungere, e in base alle caratteristiche e gli interessi della classe. Ad esempio, per soddisfare l'esigenza dei suoi allievi della scuola primaria di muoversi, sceglie un gioco di movimento. Ripercorre le regole del gioco (l'insegnante dà ordini di movimento a tutti gli allievi, a gruppi o singoli allievi; gli allievi mimano le azioni; a turno un allievo prende il posto dell'insegnante e dà ordini ai compagni). Pensa a dove svolgere l'attività e ciò che è necessario fare a livello organizzativo (creare spazio nell'aula, mettendo i banchi lungo le pareti / organizzare il gioco in palestra/in cortile, ecc.). Riflette poi sul "meccanismo" del *task*, ponendosi quesiti su:

- *chi partecipa all'interazione (ruoli reali o simulati);*
- *dove avviene l'attività didattica (luogo reale o immaginario);*
- *quando avviene (tempo reale o immaginario).*

Prende in considerazione ciò che deve fare l'allievo in termini di comportamenti linguistici e non linguistici, ponendosi due tipi di quesiti:

- *quali capacità linguistiche gli sono necessarie per svolgere l'attività didattica;*
- *quali altre capacità non linguistiche dovrà possedere (si noti la stretta connessione fra questo quesito e l'individuazione di obiettivi formativi trasversali a livello interdisciplinare).*

In questo particolare gioco rileva che, quando ascolta, l'allievo deve:

- predisporre all'ascolto concentrandosi;
- ascoltare le istruzioni impartite dall'insegnante o da un compagno, eventualmente osservando e interpretandone i gesti;
- eseguire gli ordini mimandoli, dimostrando di saper associare parole ad azioni, riconoscere lo schema intonativo di un comando, formulare ipotesi sul significato di parole che non conosce.

Al contempo, quando parla, interpretando il ruolo dell'insegnante, l'allievo deve dare ordini di movimento ai compagni in modo da essere compreso, pronunciando i comandi correttamente e con il giusto schema intonativo.

L'insegnante analizza inoltre il tipo di lingua utilizzata nel gioco, in cui la

funzione principale è quella di far fare qualcosa a qualcuno e le nozioni possono riguardare il movimento, le parti del corpo, gli oggetti della classe e le relazioni spaziali; sceglie di usare 1) verbi che gli allievi già conoscono, con l'aggiunta di alcuni verbi nuovi, presentandoli con espressioni e gesti, in modo da renderli più comprensibili; 2) nomi di oggetti della classe; 3) preposizioni e avverbi di luogo che gli allievi hanno già imparato.

L'insegnante si concentra infine sull'osservazione di ciò che gli alunni fanno, cioè sui loro comportamenti, utilizzando i descrittori di competenza come risorsa coerente con i traguardi da raggiungere. Si tratta di un percorso da costruire nella quotidianità del processo didattico: spetta alla professionalità del docente guidare il cammino, governare le incertezze, accettare gli imprevisti.

Gli schemi per la seconda LS

In un curriculum verticale occorre garantire unitarietà al processo di progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, non solo in relazione alla prima LS (l'inglese) nei diversi gradi di scuola (*continuità verticale*), ma anche tra le diverse LS nel medesimo grado di scuola (*continuità orizzontale*), pur nel rispetto delle loro diversità e dei vincoli temporali che ne conseguono. Come è noto, nella scuola secondaria di primo grado, è previsto l'insegnamento di una seconda LS per un tempo più ridotto rispetto a quello garantito alla lingua inglese: tale insegnamento viene infatti impartito per due ore settimanali per ciascuno dei tre anni (cfr. *supra*, lo schema a p. 38). Ciò comporta che, negli schemi proposti per la progettazione dell'insegnamento, il livello, l'età e la classe di riferimento siano diversi rispetto a quelli proposti per la lingua inglese. Diversi saranno, di conseguenza, anche i *task* richiesti, i testi e i descrittori di competenza. Ricordiamo infatti che l'insegnamento è un processo dinamico e complesso (un poliedro dalle mille facce, come l'abbiamo definito). Ciò significa che la variazione di un elemento, ad esempio l'età degli allievi, tanto per citare il più evidente, comporta la variazione di tutti gli altri. Tuttavia, tali variazioni non intaccano i principi glottodidattici sui quali abbiamo fondato la nostra proposta di continuità. Esse dovranno inoltre tenere conto di un altro aspetto significativo che controbilancia, in un certo senso, la differenza relativa al numero di ore di insegnamento. Come il QCER ricorda, la competenza plurilinguistica e pluriculturale non è né statica, né omogenea, ma sempre dinamica e transitoria (*ibidem*, p. 164)². Ciò comporta che le conoscenze, le abilità e le competenze linguistiche acquisite progressivamente durante lo studio di una LS possono essere utilmente impiegate nello studio di un'altra LS. Lo stesso principio vale per le strategie messe in atto nell'esecuzione di un *task* linguistico. È compito dell'insegnante sviluppare progres-

2. Sullo sviluppo della competenza plurilinguistica e pluriculturale, si veda anche Beacco, Byram (2007).

sivamente negli allievi un livello sempre maggiore di consapevolezza relativamente alle strategie e ai processi di apprendimento messi in atto nello studio di una LS, così da favorirne il riutilizzo nell'apprendimento di altre LS. Il loro reimpiego renderà il processo di apprendimento più rapido, autonomo e consapevole. Da ciò deriva la necessità, più volte richiamata, di una progettazione condivisa tra tutti gli insegnanti di LS.

Alla luce di queste considerazioni, proponiamo che gli schemi di riferimento per la seconda LS siano ridefiniti come riportato nei seguenti allegati:

- *Comprensione orale/ascolto*. Schema generale (Allegato 21);
Esempi per il francese (Allegato 22);
Esempi per il tedesco (Allegato 23);
Esempi per lo spagnolo (Allegato 24);
- *Comprensione scritta/lettura*. Schema generale (Allegato 25);
Esempi per il francese (Allegato 26);
Esempi per il tedesco (Allegato 27);
Esempi per lo spagnolo (Allegato 28);
- *Produzione orale/monologo*. Schema generale (Allegato 29);
- *Orale interattivo/scambio dialogico*. Schema generale (Allegato 30);
- *Produzione scritta/scrittura*. Schema generale (Allegato 31).

Allegati

Allegato 1. Intelligenze multiple

1. *Intelligenza linguistica*: è la sensibilità verso le parole, la loro forma, le loro relazioni e il loro significato.
2. *Intelligenza logico-matematica*: si riferisce alla capacità di comprendere i principi e le relazioni che costituiscono la base di un sistema, alla capacità di manipolare numeri, quantità e operazioni e di risolvere diversi tipi di problemi attraverso la logica.
3. *Intelligenza spaziale/visiva*: consiste nell'abilità di percepire l'ambiente e di creare e manipolare immagini mentali.
4. *Intelligenza cinestetica*: si riferisce all'abilità di usare il corpo (o parti del corpo) per realizzare o comunicare qualcosa di specifico.
5. *Intelligenza musicale*: è la sensibilità verso i suoni non verbali dell'ambiente, come la melodia, il tono, il ritmo, il timbro. Comporta la comprensione e l'espressione di sé attraverso la musica (composizione, studio di uno strumento musicale, direzione musicale), i movimenti ritmici o la danza.
6. *Intelligenza interpersonale*: è la capacità di comprendere gli altri, di comunicare e di lavorare in collaborazione con gli altri.
7. *Intelligenza intrapersonale*: è la capacità di acquisire consapevolezza dei propri pensieri e delle proprie emozioni per poter lavorare con essi.
8. *Intelligenza naturalistica*: si riferisce all'abilità umana di riconoscere, distinguere e classificare gli esseri viventi e gli elementi che appartengono alla natura.
9. *Intelligenza esistenziale*: è la capacità di riflettere consapevolmente sui grandi temi dell'esistenza, come la natura dell'uomo, e di ricavare da sofisticati processi di astrazione delle categorie concettuali che possano essere valide universalmente. È tipica dei filosofi e degli psicologi, e in parte anche dei fisici.

Fonte: adattato da Rizzardi, Barsi (2005), pp. 356-7

Allegato 2. Intelligenze e attività didattiche

Intelligenza	Attività didattiche
Linguistica	Lettura di testi interessanti, giochi con le parole, rielaborazione personale e produzione di un racconto scritto o orale, ascolto di registrazioni, conversazioni, dibattiti, preparazione di discorsi, realizzazione di progetti di lettura e di scrittura.
Logico-matematica	Analisi di testi, estrazione dei concetti essenziali, classificazione, sequenze, attribuzione di titoli, riempimento di spazi vuoti, individuazione della regola, redazione di tabelle, grafici, mappe, risoluzione di problemi, redazione di mappe concettuali, giochi numerici, logici e strategici.
Spaziale/visiva	Disegno, preparazione di tabelle e grafici, esercizi di immaginazione e di visualizzazione, risoluzione di labirinti.
Cinestetica	<i>Role-play</i> , mimo, esercizi fisici, danza, attività di taglia-incolla e di costruzione e manipolazione di materiali, visite.
Musicale	Ascolto di brani musicali, composizione di canzoni o rap, sostituzione di parole di melodie famose con informazioni scolastiche, danza.
Interpersonale	Attività di gruppo (progetti e discussioni) o di coppia, insegnamento ai pari, interrogazioni reciproche, gioco cooperativo, attività di <i>role-play</i> e di drammatizzazione, <i>brainstorming</i> (confronto di idee).
Intrapersonale	Formulazione di domande, redazione di un diario, osservazione delle proprie reazioni ed emozioni, rilevazione del nuovo rispetto a ciò che già si conosce, ricerca del significato personale e interpretazione di ciò che ci circonda, redazione di progetti personali, riflessione personale.
Ambientale	Raccolta di dati e classificazione, osservazione della natura e dei suoi cambiamenti.
Esistenziale	Riflessione sul rapporto tra lingue e culture, sugli stereotipi.

Fonte: Rizzardi, Barsi (2005), p. 359

Allegato 3. Livelli comuni di riferimento: scala globale

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e di rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Fonte: Consiglio d'Europa (2002), p. 32

Allegato 4. Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRESIONE						
Ascolto	Riconosco parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Capisco parole ed espressioni di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro). Afferro l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Comprendo gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Comprendo l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Comprendo discorsi di una certa estensione e conferenze e sono in grado di seguire argomentazioni anche complesse, purché l'argomento mi sia relativamente familiare. Capisco la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità. Riesco a capire la maggior parte dei film in lingua standard.	Comprendo un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia registrata, anche se il discorso è tenuto a velocità naturale per un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarmi all'accento.
Lettura	Comprendo i nomi e le parole che mi sono familiari, e frasi molto semplici, ad esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	So leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Comprendo lettere personali semplici e brevi.	Comprendo testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano o relativo alla mia area di lavoro. Capisco la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	So leggere articoli, servizi giornalistici, relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Comprendo testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Comprendo articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Leggo con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
PARLATO						
Interazione orale	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare in compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Partecipo a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Prendo parte, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (ad es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Sono in grado di esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. So usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Formulo idee e opinioni con precisione e collego senza problemi il mio discorso con quello di altri.	Prendo parte senza sforzo a qualsiasi conversazione e discussione e so usare espressioni idiomatiche e colloquiali. Mi esprimo con scioltezza e rendo con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, ritorno sul discorso e lo riformulo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
Produzione orale	So usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	So usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia e altre persone, le condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	So descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. So motivare e spiegare brevemente opinioni e intenzioni. So narrare una storia e la trama di un libro o di un film e descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. So esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Sono in grado di presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Sono capace di presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
SCRITTO						
Produzione scritta	So scrivere una breve e semplice cartolina, ad es. per mandare i saluti dalle vacanze. So riempire moduli con dati personali scrivendo ad es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	So scrivere semplici appunti e brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, ad es. per ringraziare qualcuno.	So scrivere semplici testi coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. So scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Sono in grado di scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Sono capace di scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. So scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Sono in grado di esprimermi sviluppando analiticamente il mio punto di vista in testi chiari e ben strutturati. Scrivo lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Sono in grado di scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Sono in grado di scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente adeguati. Scrivo lettere, relazioni e articoli complessi e supporto il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Sono capace di scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e saggi professionali.

Fonte: Consiglio d'Europa (2002), pp. 34-5

Allegato 5. Descrittori di attività di produzione, ricezione e interazione orale e scritta

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Attività di produzione

Produzione orale generale

A1	A2	B1
È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace, ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo di interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.

Monologo articolato: descrivere esperienze

A1	A2	B1
È in grado di descrivere se stesso/stessa, che cosa fa e dove vive.	È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti. Descrive aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio. È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività. È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di routine, attività svolte in passato ed esperienze personali. È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti. È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto a un oggetto o una situazione. È in grado di descrivere la propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.	È in grado di produrre, con ragionevole fluenza, una narrazione e una descrizione chiara e semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti. È in grado di rendere dettagliatamente conto di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni. È in grado di riferire i particolari di un avvenimento imprevedibile, ad es. un incidente. È in grado di riferire la trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni. È in grado di descrivere sogni, speranze e ambizioni. È in grado di descrivere avvenimenti, reali o immaginari. È in grado di raccontare una storia.

Monologo articolato: argomentare (ad es. in un dibattito)

A1	A2	B1
Nessun descrittore	Nessun descrittore	È in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni su opinioni, progetti e azioni. È in grado di sviluppare un'argomentazione con sufficiente chiarezza, così che il discorso possa essere seguito per lo più senza difficoltà.

Produzione scritta generale

A1	A2	B1
È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”.	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo di interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.

Scrittura creativa

A1	A2	B1
È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno.	È in grado di scrivere una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di scrivere semplici biografie immaginarie e semplici poesie su una persona.	È in grado di scrivere descrizioni lineari e precise su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso. È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente – reale o immaginario. È in grado di raccontare una storia.

Attività di ricezione

Comprensione orale generale

A1	A2	B1
È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.	È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relative alla vita di tutti i giorni o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare.

Comprendere una conversazione tra parlanti nativi

A1	A2	B1
Nessun descrittore	È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza.	È generalmente in grado di seguire i punti salienti di una lunga discussione che si svolge in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara.

Ascoltare come componente di un pubblico

A1	A2	B1
Nessun descrittore	Nessun descrittore	<p>È in grado di seguire a grandi linee discorsi brevi e lineari su argomenti familiari, purché siano tenuti in lingua standard e con pronuncia chiara.</p> <p>È in grado di seguire una lezione o un discorso su un argomento che rientra nel suo settore, purché il tema gli/le sia familiare e l'esposizione sia lineare e chiaramente strutturata.</p>

Ascoltare annunci e istruzioni

A1	A2	B1
È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengono rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.	<p>È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici.</p> <p>È in grado di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y, a piedi o con mezzi pubblici.</p>	<p>È in grado di comprendere semplici informazioni tecniche, quali istruzioni per l'uso di apparecchi di uso quotidiano.</p> <p>È in grado di seguire indicazioni precise.</p>

Ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni

A1	A2	B1
Nessun descrittore	È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente.	<p>È in grado di comprendere i punti salienti di giornali radio e di semplici materiali registrati, che trattino argomenti con cui ha familiarità e che siano pronunciati in modo relativamente lento e chiaro.</p> <p>È in grado di comprendere il contenuto informativo di quasi tutti i materiali audio registrati o trasmessi per radio, purché trattino argomenti di suo interesse e siano formulati in chiara lingua standard.</p>

Comprensione generale di un testo scritto

A1	A2	B1
È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.	È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.	È in grado di comprendere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.

Leggere la corrispondenza

A1	A2	B1
È in grado di comprendere cartoline con messaggi brevi e semplici.	È in grado di comprendere lettere personali brevi e semplici.	<p>Per quanto riguarda argomenti che gli/le sono familiari, è in grado di comprendere lettere e fax su un modello standard di uso corrente (richieste di informazioni, ordini, lettere di conferma, ecc.).</p> <p>È in grado di comprendere la descrizione di avvenimenti, sentimenti e desideri contenuti in lettere personali; la sua comprensione è sufficiente a permettere una corrispondenza regolare con un "amico di penna".</p>

Leggere per orientarsi

A1	A2	B1	
È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni.	È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menu, cataloghi e orari. È in grado di individuare informazioni specifiche in un elenco ed estrarre quella occorrente (ad es. usare le <i>Pagine Gialle</i> per trovare un servizio o un negozio). È in grado di comprendere cartelli e avvisi d'uso corrente in luoghi pubblici (ad es. strade, ristoranti, stazioni ferroviarie) e sul posto di lavoro (ad es. indicazioni, istruzioni e avvisi di pericolo).	È in grado di individuare e comprendere informazioni significative in materiale di uso corrente, quali lettere, opuscoli e brevi documenti ufficiali.	È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo o in testi diversi le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico.

Leggere per informarsi e argomentare

A1	A2	B1	
È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini.	È in grado di trovare informazioni specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente che gli/le può capitare tra le mani, quali lettere, opuscoli e brevi articoli di cronaca.	È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornali a struttura lineare, che trattino argomenti familiari.	In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni. È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari.

Leggere istruzioni

A1	A2	B1	
È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).	È in grado di comprendere semplici istruzioni relative ad apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni – come un telefono pubblico.	È in grado di comprendere norme, ad es. di sicurezza, purché siano espresse in lingua semplice.	È in grado di comprendere istruzioni per l'uso di un apparecchio che siano scritte in modo chiaro e lineare.

Attività interattive

Interazione orale generale

A1	A2	B1		
È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e correzioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.	È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con il lavoro e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.	È in grado di interagire con ragionevole disinvoltura in situazioni strutturate e conversazioni brevi, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori. Fa fronte senza troppo sforzo a semplici scambi di routine; risponde a domande semplici e ne pone di analoghe e scambia idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili.	È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).	È in grado di comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari, di routine o no, che lo/la interessino o si riferiscano alla sua professione. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Esprime il proprio pensiero su argomenti culturali più astratti, culturali, quali film, libri, musica, ecc.

Comprendere un interlocutore parlante nativo

A1	A2	B1
È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono date con attenzione e lentamente e di seguire indicazioni brevi e semplici.	<div>È in grado di comprendere quanto viene detto direttamente a lui/lei in modo lento.</div> <div>È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.</div>	<div>In una semplice conversazione quotidiana in una lingua standard è in grado di comprendere ciò che gli/le viene detto direttamente e personalmente, in modo chiaro e lento, se occasionalmente l'interlocutore è disponibile ad aiutarlo.</div> <div>In una conversazione quotidiana, è in grado di seguire un discorso pronunciato chiaramente che gli/le viene rivolto personalmente, anche se a volte deve chiedere di ripetere determinate parole o espressioni.</div> <div>È in grado di comprendere quanto basta per cavarsela senza eccessivo sforzo in semplici scambi comunicativi di routine.</div>

Conversazione

A1	A2	B1
<p>È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi.</p> <p>È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire a notizie ricevute.</p> <p>È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.</p>	<p>È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione se non ha l'aiuto dell'interlocutore.</p> <p>È in grado di usare semplici formule convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno.</p> <p>È in grado di fare inviti, dare suggerimenti e chiedere scusa e di rispondere a mosse analoghe.</p> <p>È in grado di dire ciò che gli/le piace o non piace.</p>	<p>È in grado di intervenire in una conversazione su argomenti familiari, senza essersi preparato in precedenza.</p> <p>In una conversazione su temi quotidiani, è in grado di seguire un discorso chiaramente articolato che gli/le viene rivolto direttamente, anche se a volte deve chiedere la ripetizione di certe parole o espressioni.</p> <p>È in grado di sostenere una conversazione o una discussione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile.</p> <p>È in grado di esprimere sentimenti e atteggiamenti quali sorpresa, felicità, tristezza, interesse e indifferenza e di reagire se vengono manifestati da altre persone.</p>

Discussione informale (fra amici)

A1	A2	B1		
Nessun descrittore	<p>È in grado di discutere in modo semplice questioni pratiche di tutti i giorni, se ci si rivolge direttamente a lui/lei parlando chiaramente e lentamente.</p> <p>È in grado di discutere su che cosa fare, dove andare e prendere accordi per incontrarsi.</p>	<p>Generalmente è in grado di individuare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, purché si parli lentamente e chiaramente.</p> <p>È in grado di discutere cosa fare la sera o nel weekend.</p> <p>È in grado di formulare suggerimenti e di rispondere a quelli degli altri.</p> <p>È in grado di esprimere accordo o disaccordo con altre persone.</p>	<p>In una discussione informale è generalmente in grado di seguire i punti salienti, a condizione che si parli in lingua standard e la pronuncia sia chiara.</p> <p>Discutendo di argomenti di proprio interesse, è in grado di esprimere o sollecitare punti di vista e opinioni personali.</p> <p>È in grado di far comprendere le proprie opinioni e reazioni quando si tratta di risolvere un problema o di questioni pratiche quali dove andare, cosa fare, come organizzare un'attività (ad es. un'uscita).</p> <p>È in grado di esprimere educatamente convinzioni e opinioni, accordo e disaccordo.</p>	<p>È in grado di seguire molto di ciò che viene detto in sua presenza su argomenti generali, a condizione che gli interlocutori evitino di usare espressioni idiomatiche e usino una pronuncia chiara.</p> <p>È in grado di esprimere il proprio pensiero su argomenti astratti o culturali quali film, libri, musica, ecc.</p> <p>È in grado di spiegare perché qualcosa costituisca un problema.</p> <p>È in grado di commentare brevemente il punto di vista degli altri.</p> <p>È in grado di confrontare e valutare delle alternative, discutendo su che cosa fare, dove andare, con chi, che cosa scegliere, ecc.</p>

Cooperazione finalizzata a uno scopo

(ad es. riparare un'auto, discutere un documento, organizzare un'iniziativa)

A1	A2	B1		
È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte lentamente, chiaramente e direttamente e di seguire semplici istruzioni. È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.	È in grado di segnalare se sta seguendo un discorso e gli/le si può far capire ciò che è necessario, se l'interlocutore è disponibile a farlo. È in grado di comunicare in semplici compiti di routine, usando espressioni semplici per chiedere e dare oggetti, ottenere semplici informazioni e discutere cosa fare.	È in grado di comprendere quanto basta per affrontare senza eccessivo sforzo semplici compiti di routine, chiedendo in modo molto semplice di ripetere quando non ha capito. È in grado di discutere su che cosa fare, facendo proposte e rispondendo a quelle avanzate da altri, chiedendo indicazioni e dandone.	Generalmente è in grado di seguire ciò che viene detto e, se necessario, ne ripete parte per confermare che ci si è capiti. È in grado di far capire che cosa pensa e prova rispetto a possibili soluzioni o su che cosa sia opportuno fare, dando brevi motivazioni e spiegazioni. È in grado di sollecitare altri ad esprimere il proprio punto di vista su come procedere.	È in grado di seguire ciò che viene detto, ma può a volte aver bisogno di chiedere che qualcosa venga ripetuto o chiarito, se gli altri parlano velocemente o a lungo. È in grado di spiegare perché qualcosa costituisce un problema e di discutere cosa fare confrontando e valutando alternative. È in grado di commentare succintamente il punto di vista degli altri.

Transazioni per ottenere beni e servizi

A1	A2	B1
È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede. È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.	È in grado di chiedere e fornire merci e servizi di uso corrente. È in grado di farsi dare semplici informazioni per viaggiare e usare i mezzi pubblici: bus, treni e taxi; chiedere e indicare il percorso; comperare i biglietti. È in grado di chiedere semplici informazioni fattuali e fare semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali e nelle banche. È in grado di dare e farsi dare informazioni su quantità, numeri, prezzi, ecc. È in grado di fare semplici acquisti indicando ciò che vuole e chiedendone il prezzo. È in grado di ordinare un pasto.	È in grado di cavarsela in tutte le transazioni che si possono presentare quando si viaggia, si organizza un viaggio, si prenota un albergo o si tratta con le autorità durante un soggiorno all'estero. È in grado di far fronte a situazioni meno abituali nei negozi, negli uffici postali, nelle banche, ad esempio per restituire un oggetto acquistato di cui non è soddisfatto/a. È in grado di fare un reclamo. È in grado di cavarsela in molte delle situazioni che si possono presentare in un'agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso, ad esempio chiedere a un passeggero dove scendere per arrivare a una destinazione non familiare.

Scambio di informazioni

A1	A2	B1		
<p>È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte direttamente e lentamente, e di seguire semplici indicazioni.</p> <p>È in grado di rispondere a domande semplici e di porne di analoghe, prendere l'iniziativa e rispondere a semplici enunciati in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari.</p> <p>È in grado di rispondere a domande su se stesso, dove vive, la gente che conosce, le cose che possiede e porre domande analoghe.</p> <p>È in grado di indicare il tempo usando espressioni quali "la settimana prossima", "venerdì scorso", "a novembre", "alle tre", ecc.</p>	<p>È in grado di comunicare in compiti semplici e di routine che si basino su uno scambio di informazioni semplice e diretto.</p> <p>È in grado di scambiare alcune informazioni su alcune operazioni familiari e di routine.</p> <p>È in grado di porre domande sul lavoro e il tempo libero e di rispondere a domande analoghe.</p> <p>È in grado di chiedere e indicare un percorso aiutandosi con una cartina o una pianta.</p> <p>È in grado di chiedere e dare informazioni personali.</p>	<p>È in grado di comprendere quanto basta per far fronte a semplici scambi comunicativi di routine senza eccessivo sforzo.</p> <p>È in grado di far fronte alle esigenze pratiche della vita di tutti i giorni: trovare e trasmettere informazioni lineari di tipo fattuale.</p> <p>È in grado di porre domande su abitudini e routine, e di rispondere a domande analoghe.</p> <p>È in grado di porre domande su passatempi e attività svolte e di rispondere a domande analoghe.</p> <p>È in grado di dare e seguire semplici indicazioni e istruzioni, ad es. spiegare come arrivare in un luogo.</p>	<p>È in grado di trovare e trasmettere un'informazione lineare di tipo fattuale.</p> <p>È in grado di chiedere indicazioni precise e di seguirle.</p> <p>È in grado di farsi dare informazioni più dettagliate.</p>	<p>È in grado di scambiare con discreta sicurezza, controllare e confermare informazioni di tipo fattuale su argomenti familiari, di routine e argomenti non abituali, all'interno del suo campo di esperienza.</p> <p>È in grado di descrivere come fare una cosa, dando istruzioni dettagliate.</p> <p>È in grado di riassumere un racconto, un articolo, un discorso, una discussione, un'intervista, un documento esprimendo la propria opinione e fornendo ulteriori dettagli, se richiesti.</p>

Intervistare ed essere intervistati

A1	A2	B1
In un'intervista è in grado di indicare i propri dati personali rispondendo a domande semplici e dirette, formulate molto lentamente e in modo chiaro e diretto in un linguaggio privo di espressioni idiomatiche.	In un'intervista è in grado di rispondere a semplici domande e di reagire a semplici asserzioni.	In un'intervista è in grado di farsi capire e comunicare concetti e informazioni su argomenti familiari, a condizione di poter chiedere di quando in quando dei chiarimenti e di essere a volte aiutato a esprimersi.
		In un'intervista/colloquio è in grado di prendere qualche iniziativa (ad es. introdurre un nuovo argomento), ma nell'interazione dipende molto dall'intervistatore. È in grado di usare un questionario preparato per condurre un'intervista strutturata aggiungendo spontaneamente qualche domanda di approfondimento.
		In un'intervista/colloquio è in grado di fornire le informazioni concrete richieste (ad es. descrivere i sintomi a un medico), ma lo fa con precisione limitata. È in grado di portare a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte aver bisogno di chiedere di ripetere se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia.

Interazione scritta generale

A1	A2	B1
È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.	È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.	È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante.

Corrispondenza

A1	A2	B1
È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice.	È in grado di scrivere lettere personali molto semplici per ringraziare o scusarsi.	In lettere personali è in grado di descrivere esperienze, sentimenti e avvenimenti, precisando qualche particolare. È in grado di scrivere lettere personali per dare notizie ed esprimere il proprio pensiero su argomenti astratti o culturali quali musica e film.

Appunti, messaggi e moduli

A1	A2	B1
È in grado di scrivere numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel paese, ecc. per riempire, ad es., il modulo di registrazione degli alberghi.	È in grado di prendere nota di un messaggio semplice e breve, a condizione di poter chiedere di ripetere o riformulare. È in grado di scrivere brevi e semplici appunti e messaggi riferiti a bisogni immediati.	È in grado di scrivere messaggi con informazioni di interesse immediato da trasmettere ad amici, persone di servizio, insegnanti e altre persone frequentate nella vita di tutti i giorni, riuscendo a far comprendere i punti che ritiene importanti. È in grado di prendere nota di messaggi che trasmettono una richiesta o espongono un problema.

Fonte: Consiglio d'Europa (2002), pp. 73-103

Allegato 6. Strategie di elaborazione delle informazioni (*strategie cognitive*)

<i>Associazione</i> : collegare le nuove informazioni con le conoscenze pregresse.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • raccogliere le idee (<i>brainstorming</i>) prima di leggere o scrivere un testo; • farsi domande prima e durante la lettura di un testo; • creare “mappe mentali” di un argomento; • usare associazioni personali per “immagazzinare” e recuperare termini e concetti.
<i>Classificazione</i> : identificare e applicare criteri di distinzione e raggruppamento di informazioni.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • raggruppare termini e dare un nome a ogni gruppo (categorie ed elementi); • riconoscere categorie di testi analizzandone le caratteristiche; • raggruppare le informazioni di un testo per categorie
<i>Inferenza/ deduzione</i> : utilizzare tutte le informazioni già disponibili per rispondere a quesiti o colmare lacune di comprensione.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • applicare regole, formule, idee generali per: <ul style="list-style-type: none"> – interpretare o spiegare fatti e situazioni particolari; – riconoscere relazioni implicite (presupposizioni, implicazioni); – prevedere il risultato di un’esperienza, le conseguenze di un’azione; • utilizzare indizi linguistici ed extralinguistici per: <ul style="list-style-type: none"> – assegnare un testo a un genere; – “indovinare” il significato di parole sconosciute; – ricostruire il significato di un testo; – prevedere l’inizio, la continuazione, la fine di un testo.
<i>Induzione</i> : cercare elementi comuni e relazioni (regolarità, modelli) nelle informazioni.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • analizzare esempi, fatti, situazioni specifiche per ipotizzare e verificare “regole”, concetti generali, modelli esplicativi.
<i>Attenzione selettiva</i> : focalizzare l’attenzione su aspetti specifici delle informazioni.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare in modo sistematico elementi particolari; • utilizzare le caratteristiche tipografiche di un testo: titoli, sottotitoli, illustrazioni, didascalie, ecc.; • individuare “parole chiave” (ad es. per ritrovare informazioni specifiche nella lettura selettiva); • individuare “frasi topiche” (ad es. per ritrovare idee principali nella lettura globale); • utilizzare indicatori linguistici (ad es. connettori che segnalano le relazioni logiche e l’organizzazione di un testo).
<i>Ristrutturazione</i> : stabilire relazioni significative tra le informazioni, allo scopo di integrarle nelle proprie conoscenze.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere sequenze di informazioni (identificare sequenze logiche e relativi argomenti); • distinguere tipi e livelli di informazioni in ogni sequenza (ad es. affermazioni generali da esempi, categorie da elementi, strutture da componenti, processi da stadi, cause da conseguenze, fatti da opinioni, tesi da argomentazioni); • selezionare le informazioni rilevanti in base a criteri esplicitati; • scegliere modalità di evidenziazione (ad es. sottolineature e altri accorgimenti grafici, titolazioni); • riorganizzare le informazioni selezionate (ad es. mappe mentali, schemi, tabelle, grafici, diagrammi; riassumere collegando gli elementi evidenziati o riducendo il testo originale).
<i>Trasferimento</i> : utilizzare conoscenze e abilità già acquisite.	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • collegare quanto appreso con la realtà quotidiana; • utilizzare la lingua materna per comprendere la lingua straniera.

Fonte: Mariani (2000), pp. 118-9

Allegato 7. Strategie di auto-gestione (strategie metacognitive e socio-affettive)

Pianificazione	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • identificare le proprie esigenze di apprendimento, in relazione a propri interessi e necessità; • scegliere obiettivi (a breve, medio, lungo termine) (ad es. costruzione di un proprio 'vocabolario'; selezione della lingua per scopi ricettivi piuttosto che produttivi); • programmare le condizioni dell'apprendimento: <ul style="list-style-type: none"> – luoghi- tempi (programmazione orari, periodi di studio, pause; scansione delle revisioni); – risorse necessarie (umane e materiali); – modalità di monitoraggio/feedback; • identificare le caratteristiche dei compiti da svolgere: <ul style="list-style-type: none"> – scopi (ad es. acquisizione di conoscenze, pratica di abilità, sviluppo di consapevolezza); – richieste (ad es. prerequisiti); – procedure/strategie (ad es. suddivisione in sotto-compiti; anticipazione/ orientamento nella lettura e nell'ascolto; generazione di piani nel parlato e nella scrittura); – livello di difficoltà.
Controllo	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • identificare problemi: <ul style="list-style-type: none"> – nella comprensione, durante l'ascolto o la lettura (ad es. ponendosi domande); – nella produzione orale (ad es. verificando se l'interlocutore ha capito) o scritta (ad es. utilizzando una griglia di monitoraggio); • identificare la causa dei problemi (ad es. programmazione inadeguata, mancanza di conoscenze, attenzione insufficiente); • ipotizzare possibili soluzioni.
Valutazione	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • analizzare e correggere gli errori; • autovalutare (imparare dall'esperienza); <ul style="list-style-type: none"> – i propri risultati (prodotti); – le strategie usate (processi); • programmare modalità di eventuale recupero.
Comprensione e uso dei metalinguaggi	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • "discorso della classe"; • "discorsi delle discipline".
Utilizzo e creazione di risorse esterne	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • organizzare il proprio quaderno; • selezionare fonti di informazione e documentazione; • utilizzare libri di testo (ad es. struttura e articolazione, indici generali e analitici, bibliografie); • utilizzare opere di consultazione (grammatiche, dizionari, enciclopedie, atlanti, manuali, ecc.) sfruttando il linguaggio verbale e grafico-visivo (simboli, sigle e abbreviazioni, illustrazioni, mappe, tabelle, grafici, diagrammi, ecc.); • creare proprie risorse (ad es. rubriche di vocaboli, schede grammaticali, sintesi di regole, elenchi di termini o formule, ecc.), anche per immagazzinare, organizzare e riutilizzare nuove acquisizioni (ad es. vocaboli, concetti, riferimenti); • sfruttare occasioni di esperienze extrascolastiche (ad es. giornali, riviste, programmi televisivi, video, programmi informatici, internet, posta elettronica, visite, incontri, corrispondenti, ecc.).
Strategie socio-affettive	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ricorrere ai compagni, agli insegnanti, ad altre figure di sostegno; • identificare le strategie utilizzate da altri e aggiungerle al proprio repertorio; • chiedere di essere corretti, chiedere un feedback; • ricorrere a tecniche per auto-motivarsi, ridurre lo stress, ecc.

Fonte: Mariani (2000), pp. 120-1

Allegato 8. Strategie di compensazione/ comunicazione (con particolare riferimento alla lingua straniera)

<i>Dedurre significati</i>	<p>Sulla base di elementi già conosciuti quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • meccanismi di formazione delle parole (radici, prefissi, suffissi; parole composte); • meccanismi morfologici e sintattici; • parole straniere simili a parole italiane (con la dovuta attenzione ai cosiddetti “falsi amici”); • “parole internazionali”; • contesto. <p>(Cfr. <i>supra</i>, Inferenza/deduzione)</p>
<i>Ottenere aiuto</i>	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • segnalare che non si è capito; • chiedere di ripetere, confermare, spiegare, dare esempi, parlare più lentamente; • ripetere o parafrasare ciò che si è capito per ottenere un <i>feedback</i> dall’interlocutore; • dire che non si è in grado di dire qualcosa; chiedere come si dice qualcosa; • chiedere se si è stati capiti.
<i>Adattare il messaggio</i>	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • usare approssimazioni (sinonimi e contrari, sovraordinati, “parole generali”, esempi, parafrasi, definizioni, descrizioni).
<i>Usare strategie di conversazione</i>	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tenere aperta la conversazione; mostrare interesse; incoraggiare l’interlocutore a parlare; • usare “parole di riempimento”, frasi fatte, tattiche per prendere tempo.
<i>Scusarsi</i>	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • per non conoscere elementi dei codici di comportamento stranieri (anche facendo riferimento ai propri e chiedendo consiglio).
<i>Usare fattori paralinguistici (accento, ritmo, intonazione) ed extralinguistici (linguaggi non-verbali (ad es. gesti, espressioni del viso, disegni).</i>	<p><i>Esempi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • per indicare un oggetto, per esprimere sentimenti, accordo e disaccordo, ecc.

Fonte: Mariani (2000), pp. 121-2

Allegato 9. Convinzioni e atteggiamenti

- Consapevolezza della “struttura tipica” delle discipline: ad es. la natura e i meccanismi di funzionamento della lingua e della comunicazione, ad es. per la lettura:
 - la lettura non è solo un processo visivo, ma implica il collegamento delle nuove informazioni con le conoscenze precedenti;
 - la comprensione di un testo dipende dagli scopi di lettura, dal tipo di testo e dalle strategie scelte;
 - non tutte le parole hanno uguale importanza: alcuni elementi sono particolarmente utili (ad es. parole chiave, frasi topiche, connettori);
 - è essenziale formulare ipotesi sui significati e verificarle durante la lettura.
- Consapevolezza dei metodi e dei processi di apprendimento relativi alle discipline: ad es. Come si impara una lingua? Quali caratteristiche personali possono facilitare od ostacolare l'apprendimento? Come questi fattori hanno finora influenzato le mie esperienze di apprendimento?
- Consapevolezza del proprio stile e delle proprie strategie di apprendimento: ad es. Quali strategie hanno funzionato e funzionano meglio per me rispetto ai vari compiti (di ascolto, lettura, scrittura e interazione orale; di grammatica, lessico, pronuncia) che comporta l'uso della lingua?
- Consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie capacità come studente: ad es. Qual è il mio ruolo nell'apprendimento? Che cosa mi aspetto dall'insegnante? Sono in grado di imparare? Fino a che punto sono disponibile a/mi sento in grado di imparare in modo autonomo?
- Consapevolezza dell'importanza di:
 - applicare i contenuti di quanto appreso (ad es. affrontando nuove situazioni, nuovi compiti);
 - sperimentare nuove strategie;
 - correre rischi calcolati;
 - tollerare l'ambiguità e controllare l'ansia;
 - cooperare con i compagni e l'insegnante;
 - identificare sentimenti, atteggiamenti, esigenze, motivazioni, aspettative;
 - sviluppare empatia (valorizzazione di pensieri e sentimenti altrui; comprensione interculturale).

Fonte: Mariani (2000), pp. 121-2

Allegato 10. Descrittori della competenza linguistica

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Competenze linguistiche

Repertorio linguistico generale

A1	A2	B1
<p>Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.</p>	<p>È in grado di formulare brevi espressioni di uso corrente per soddisfare semplici bisogni di tipo concreto: dati personali, routine quotidiane, desideri e bisogni, richieste di informazione.</p> <p>È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.</p> <p>Dispone di un repertorio limitato di brevi espressioni memorizzate che rispondono a situazioni prevedibili "di sopravvivenza"; nelle situazioni poco usuali si verificano frequenti interruzioni e fraintendimenti.</p>	<p>Dispone di strumenti linguistici e di lessico sufficienti per riuscire a esprimersi, con qualche esitazione e parafrasi, su argomenti quali la famiglia, gli hobby, gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere e ad avere a volte anche qualche difficoltà di formulazione.</p>

Ampiezza del lessico

A1	A2	B1
<p>Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete.</p>	<p>Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base.</p> <p>Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici "di sopravvivenza".</p>	<p>Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.</p>

Padronanza del lessico

A1	A2	B1
Nessun descrittore	Dispone di un repertorio ristretto, funzionale a esprimere bisogni concreti della vita quotidiana.	Mostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari.

Correttezza grammaticale

A1	A2	B1
Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base, ad es. tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante quello che cerca di dire è solitamente chiaro.	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili. Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l'influenza della lingua madre. Nonostante gli errori ciò che cerca di esprimere è chiaro.

Padronanza fonologica

A1	A2	B1
La pronuncia di un repertorio limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi, abituati ad avere a che fare con altre persone del suo gruppo linguistico.	La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.	La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.

Padronanza ortografica

A1	A2	B1
È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti – ad es. le indicazioni per arrivare a un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.

Fonte: Consiglio d'Europa (2002), pp. 135-45

Allegato 11. Descrittori della competenza socio-linguistica

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Appropriatezza socio-linguistica

A1	A2	B1
È in grado di stabilire contatti sociali di base usando le più semplici formule convenzionali correnti per salutare e congedarsi, presentare qualcuno, dire “per favore”, “grazie”, “scusi”, ecc.	È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, usando formule convenzionali correnti per salutare e rivolgere la parola a qualcuno. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti, chiedere scusa e rispondere a mosse analoghe.	È in grado di realizzare un’ampia gamma di atti linguistici e di rispondervi usando le espressioni più comuni in registro “neutro”. È consapevole delle più importanti regole di cortesia e le rispetta. È consapevole delle più significative differenze esistenti tra usi e costumi, atteggiamenti, valori e credenze prevalenti della comunità in questione e la propria, e ne ricerca i segnali.

Fonte: Consiglio d’Europa (2002), p. 149

Allegato 12. Descrittori della competenza pragmatica

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Competenza discorsiva

Flessibilità

A1	A2		B1	
Nessun descrittore	È in grado di espandere le espressioni memorizzate ricombinandone semplicemente gli elementi.	È in grado di adattare alle circostanze espressioni semplici, ripetute e memorizzate, sostituendo qualche elemento lessicale.	È in grado di usare con flessibilità un ampio repertorio di elementi linguistici semplici, riuscendo ad esprimere gran parte di ciò che vuole dire.	È in grado di adattare il proprio modo di esprimersi per far fronte a situazioni poco consuete e anche difficili.

Prendere parola (alternarsi nei turni)

A1	A2		B1	
Nessun descrittore	È in grado di richiamare l'attenzione.	È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione. È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.	È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia su argomenti familiari o di suo interesse.	È in grado di intervenire in una discussione su argomenti familiari, usando un'espressione adatta per prendere la parola.

Coerenza e coesione

A1	A2		B1
È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi molto elementari quali "e" o "allora".	È in grado di collegare gruppi di parole con connettivi semplici quali "e", "ma", e "perché".	È in grado di collegare frasi semplici usando i connettivi più usuali per raccontare una storia o descrivere qualcosa, realizzando un semplice elenco di punti.	È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici, realizzando un semplice elenco di punti.

Competenza funzionale

Fluenza nel parlato

A1	A2	B1
È in grado di cavarcela con enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, facendo molte pause per cercare le espressioni, per pronunciare le parole meno familiari e per riparare agli errori di comunicazione.	È in grado di formulare espressioni su argomenti familiari e ha sufficiente capacità di portare a termine scambi comunicativi brevi, nonostante le esitazioni e le false partenze siano molto evidenti.	Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.
		È in grado di mantenere il discorso comprensibile, anche se sono evidenti pause per cercare parole e formule grammaticali e riparare agli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera di una certa lunghezza.
		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è capace di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.

Precisione delle asserzioni

A1	A2	B1
Nessun descrittore	In uno scambio semplice, diretto e limitato su questioni familiari e di routine, è in grado di comunicare le informazioni che vuole dare, mentre in altre situazioni il messaggio risulta compromesso.	È in grado di dare informazioni semplici e dirette relative a questioni di rilevanza immediata, mettendo in evidenza l'aspetto che ritiene più importante. È in grado di far capire qual è l'elemento che ritiene essenziale.
		È in grado di spiegare in modo ragionevolmente preciso i punti principali di un concetto o di un problema.

Fonte: Consiglio d'Europa (2002), pp. 152-9

Allegato 13. Repertorio di contenuti linguistici

Che tipo di lingua trovo nel testo scelto? Che tipo di lingua viene utilizzata nell'attività di ascolto, lettura, produzione orale, interazione orale, scrittura?		
<i>Functions</i>	<i>Structures</i>	<i>Lexis</i>
Contenuti linguistici A1		
Introducing oneself and other people	Be	Everyday objects Countries and nationalities
Greeting and taking leave		Hello, goodbye, etc.
Giving personal information: name, surname, job, age, phone number, marital status, nationality Filling in forms	Articles Possessive adjectives Question words	Introductions Countries Jobs The alphabet Cardinal numbers (1-100)
Talking about one's family	Have Plural of nouns	The family Pets
Talking about daily routines Talking about people's jobs Telling the time	Simple present: affirmative, interrogative, negative Prepositions	Days of the week, months, seasons Basic routine actions Ordinal numbers Dates Connectors: and, or, but
Talking about houses, rooms and furniture	There is/are Some/any Imperative Place prepositions Demonstratives	Everyday objects House and flat, rooms, furniture Types of houses School spaces School subjects Common places in a town
Describing present actions	Present continuous	
Talking about the weather		Descriptive vocabulary about the weather: it's sunny, etc.
Describing people: face, body, clothes		Descriptive adjectives Clothes

<i>Functions</i>	<i>Structures</i>	<i>Lexis</i>
Contenuti linguistici A2		
Giving personal information Expressing possession	Possessive pronouns Saxon genitive	
Talking about habits and free time activities Talking about preferences	Simple present and adverbs of frequency Like/love + ing	School subjects Leisure activities/sports/hobbies/festivities
Giving directions	Imperative Place prepositions	Places in a town Directions
Talking about ability	Can/can't Could/couldn't	
Understanding, talking/writing about past events Narrating in chronological sequence, using appropriate tenses and connectors Telling stories Describing holidays and incidents	Past tense of to be Past simple regular & irregular Time expressions Time prepositions Past continuous	Connectors: when, where, because
Offering food and drink Accepting / refusing	Some/any Countable/uncountable nouns Would like	Food and drink
Forecasting the weather Making suggestions, accepting/refusing	Going to, will future Shall we / Let's / Why don't we	Expanding vocabulary about the weather
Comparing objects, places, people and animals	Comparatives and superlatives	Countries, geographical features, animals
Talking about future plans, predictions, arrangements Expressing decisions of the moment, making promises	Going to, will future, present continuous Time clauses First conditional	Connectors: when, where, because, if, as soon as, until
Describing people's personality		Personality
Interviewing		
Describing feelings		Feelings
Talking about the recent past	Present perfect simple Already, yet	
Talking about duration	Present perfect simple Since/for How long	

<i>Functions</i>	<i>Structures</i>	<i>Lexis</i>
Writing informal letters and e-mails		Dear... Love... From...
Talking about quantity	A lot, much, many Few / a few / little / a little Use of articles	
Expressing obligation	Have to, must, need	
Giving advice	Should	
Expressing possibility	May	
Expressing prohibition	Mustn't	
Expressing lack of necessity	Don't have to, needn't	
At the restaurant: • Choosing from the menu • Ordering food and drink • Paying	I'd like	Food and drink
Buying things		Shops
Asking for a room at a hotel		
Describing illness		Health
Booking a train, flight, etc.		Means of transport, holidays
Using telephone language		
Contenuti linguistici B1		
Talking about preferences and giving reasons		I love, like, hate, don't mind
Giving information about / describing countries and cities		
Understanding, talking/writing about past events Narrating in chronological sequence, using appropriate tenses and connectors Telling stories Describing holidays and incidents Understanding a biography, the news, a story	Past simple vs Past continuous Past perfect	Extension of irregular verbs Connectors: while, before, after, since, as, although, so, so that, to Sequence/discourse markers: first, then, next, etc.
Giving information about something read / seen, retelling Giving opinions		

<i>Functions</i>	<i>Structures</i>	<i>Lexis</i>
Talking about past habits	Used to	
Reporting conversations	Reported speech: statements, questions, commands, say/tell	
Giving advice	Ought to	
Expressing possibility	Might	
Speculating	Second conditional If / unless	
Describing simple processes	Passive voice	
	Infinitive/gerund after verbs	
	Causative have/get	
	Verb + object + infinitive Give / send, etc. + direct / indirect object	
Describing illness		Health
Organizing travel		Transport

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione (2007), pp. 67-72

Allegato 14. Comprensione orale/ascolto

Schema generale

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e utilizzino anche supporti grafici oppure oggetti concreti.	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante per capire di che cosa si sta parlando, ne riconosce la tipologia testuale e individua il protagonista oppure una sua caratteristica, tra una serie di figure date, oppure colorando una figura o completando un disegno; ... ascolta per memorizzare e canta insieme ai compagni (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per comprendere ed esegue un'azione (<i>Total Physical Response</i>).	... una storia; ... una conversazione; ... una canzone; ... un comando.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo</i>, <i>ibidem</i>, pp. 125-6); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • ... L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento alle illustrazioni e a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sull'andamento della storia in base ai gesti e alle espressioni dell'insegnante, così come alle ripetizioni all'interno del testo, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi. • ...

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. Sono capace di abbinare parole e immagini / di ricostruire una sequenza di immagini / di compilare una tabella / di colorare delle figure, ecc.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • cantare una canzone insieme ai miei compagni; • compiere delle azioni su comando; • ...
<p>Età di riferimento: 10-11 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della scuola primaria</p>	<p>... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente;</p> <p>... capire istruzioni a lui indirizzate purché le persone parlino lentamente e chiaramente.</p>	<p>... ascolta una storia raccontata dall'insegnante / riprodotta da un supporto elettronico per capire di che cosa si sta parlando e ne individua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i personaggi e le loro caratteristiche (selezionando tra una serie di figure date); • la sequenza delle azioni (riordinando una serie di figure date oppure completandole scegliendo una o più immagini appropriate oppure spuntandole in una serie di immagini). <p>... ascolta per capire di che cosa si sta parlando e individua l'immagine corrispondente;</p>	<p>... una storia;</p> <p>... una conversazione;</p> <p>... una descrizione;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9). • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sulla situazione in cui avviene la comunicazione, partendo anche da indizi extralinguistici; • fare ipotesi sul numero dei parlanti; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; <p>...</p>

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<p>... ascolta per comprendere le istruzioni in un'attività di gioco e le esegue;</p> <p>... ascolta per memorizzare e ripete modi di dire o espressioni molto semplici (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... i comandi / le istruzioni;</p> <p>... una canzone.</p>	<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per ascoltare (numero dei parlanti, argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • cantare una canzone insieme ai miei compagni; • comprendere le istruzioni di un gioco ed eseguirle; • ...
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro).</p>	<p>... ascolta brevi descrizioni orali (dalla voce dell'insegnante oppure audio/video registrate) per acquisire informazioni specifiche e seleziona una figura tra una serie data (le serie possono riguardare, ad es., le caratteristiche di uno o più oggetti di cui si parla nel testo, del luogo / della persona descritta, di un sentimento, ecc.);</p> <p>... ascolta per acquisire informazioni specifiche e completa una tabella oppure risponde verbalmente alle domande dell'insegnante (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... una descrizione / una storia / una conversazione;</p> <p>... un'intervista / le domande.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, descrizione) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 50-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-128); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.) (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-9); • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per ascoltare; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; ricavare le informazioni richieste; capire le domande di un'intervista in cui mi si chiede dove vivo, che cosa faccio nel tempo libero, ecc. e rispondere; ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2/avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari;</p> <p>... capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente a scuola, nel tempo libero, ecc.</p>	<p>... ascolta per individuare le parole che non conosce e le evidenzia;</p> <p>... ascolta per dedurre il significato di una parola che non conosce e lo esprime in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi);</p> <p>... ascolta per comprendere nei dettagli e opera cambiamenti guidati sul testo (ad es., scegliendo un'altra ambientazione, caratteristiche diverse del protagonista, dell'oggetto di cui si parla, oppure proponendo domande e risposte diverse, ecc.) (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... ascolta per comprendere nei dettagli e risponde alle domande poste dall'insegnante o formula domande relative al testo (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p>	<p>... una descrizione / una storia / una conversazione;</p> <p>... un'intervista;</p> <p>... le domande;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); riconoscere la tipologia testuale (storia, descrizione) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-8); reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-9); ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.) (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>); comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); "notare" le parole che non conosce (<i>competenza esistenziale: apertura verso le novità, motivazione, ecc. e competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 128-38); ricavare il significato di parole che non conosce (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); operare semplici inferenze (<i>competenza semantica, lessicale, pragmatica, grammaticale, ibidem</i>, pp. 141-59); riconoscere gli stereotipi (<i>consapevolezza interculturale, ibidem</i>, pp. 129-30);

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... una descrizione / una storia / un'intervista / una conversazione.	<ul style="list-style-type: none"> ricavare le informazioni richieste (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> fare riferimento agli indizi culturali; fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS; utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste; utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline/in altre lingue; ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire le domande dell'insegnante riferite alle caratteristiche dei personaggi di una storia; capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole; ricostruire le sequenze di una storia; capire il significato di una parola che non conosco; ricordare i particolari di un messaggio; ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto creando il “setting” per l'ascolto e avvalendomi di rituali caratterizzanti;
- introduco il contesto utilizzando *flashcards*, immagini, gesti, mimo ...;
- analizzo le illustrazioni presenti nella copertina del testo ed eventualmente anche quelle all'interno;
- nomino i personaggi principali presenti nelle illustrazioni;

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- esprimo in inglese alcune ipotesi sul possibile intreccio della storia aiutandomi con i gesti o il mimo;
- richiamo vocaboli noti presenti nel testo utilizzando *flashcards*, immagini, gesti, mimo, ecc.;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale in cui si potrebbero trovare i vocaboli presentati;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo;
- ...

While-listening

- Accompagno l'ascolto con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce, se necessario;
- richiamo l'attenzione su parole note;
- chiedo a ciascun allievo di annotare i vocaboli che riconosce: spiego che non è importante come i vocaboli verranno scritti, perché l'elenco servirà solo a lui/lei;
- invito gli alunni a completare, con una parola o un'espressione semplice, una delle frasi ripetute nel testo, interrompendo o rallentando la narrazione;
- divido la classe in gruppi e assegno a ogni gruppo un *task* diverso;
- formulo delle ipotesi sul possibile finale della storia e chiedo anche agli alunni di formularne;
- rispecchio e riformulo in LS le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
 - ...
- rivolgo domande specifiche;
- chiedo di formulare ipotesi mano a mano che l'ascolto procede;
- ...

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante l'ascolto sono state confermate;
- ripeto in inglese le ipotesi formulate dagli allievi;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;

- richiamo l'attenzione su *false friends*, *collocations*, ecc.;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
 - Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
 - Sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?

L'insegnante sottolinea che, per comprendere ciò che viene detto, occorre prestare attenzione anche all'intonazione (e all'espressione dei personaggi, se si tratta di un video);

- (nel caso di una storia) rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento della storia, ad esempio:
 - Che cosa vi è piaciuto di questa storia?
 - Volete ascoltarla di nuovo?
- faccio ascoltare nuovamente il testo, utilizzando le stesse modalità;
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- chiedo di drammatizzare un segmento di una storia ascoltata (ad es. il momento più bello) utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi;
- chiedo di costruire i personaggi lavorando con materiale di recupero o plastilina;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 15. Comprensione scritta/lettura

Schema generale

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio'?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, il protagonista della storia oppure una sua caratteristica; ... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, quella che rappresenta l'oggetto / il luogo di cui si parla; ... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, quella che rappresenta la soluzione dell'indovinello; ... legge per capire e canta insieme ai compagni.	... una storia; ... un fumetto / un messaggio di posta elettronica; ... un indovinello; ... il testo di una canzone.	1) Competenze: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); intificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); riconoscere la tipologia testuale (storia, fumetto, indovinello, canzone) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); riprodurre le parole che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortoepica, ibidem</i>, pp. 144 -5); reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); ...

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. Sono capace di abbinare parole e immagini / di ricostruire una sequenza di immagini / di compilare una tabella / di colorare delle figure, ecc.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico, se presente; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • trovare la soluzione di un indovinello; • cantare insieme ai miei compagni, leggendo il testo della canzone; • ...
<p>Età di riferimento: 10-11 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della scuola primaria</p>	<p>... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari e frasi molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente.</p>	<p>... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date / di alternative scritte, il protagonista della storia oppure una sua caratteristica;</p> <p>... legge per capire le istruzioni e le esegue;</p> <p>... legge per capire l'argomento generale e rilegge ai compagni;</p> <p>... legge per trovare una soluzione e sceglie la risposta esatta tra un elenco scritto;</p> <p>... legge per capire l'argomento generale e abbina testo e immagine;</p> <p>... legge per memorizzare e canta insieme ai compagni.</p>	<p>... una storia;</p> <p>... le istruzioni di montaggio/ di utilizzo di un gioco;</p> <p>... una barzelletta</p> <p>... un indovinello;</p> <p>... una brochure;</p> <p>... le didascalie;</p> <p>... il testo di una canzone.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); • identificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); • riconoscere la tipologia testuale (storia, istruzioni, barzelletta, indovinello, canzone) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); • riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortoepica, ibidem</i>, pp. 144-5); • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico, se presente;

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per leggere (argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • abbinare foto e didascalie; • capire le istruzioni di un gioco; • ...
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari.	<p>... legge per acquisire informazioni specifiche e completa una tabella;</p> <p>... legge per acquisire informazioni specifiche e seleziona la risposta tra una serie di alternative scritte oppure tra una serie di figure date (le serie possono riguardare, ad es., il numero dei personaggi, le loro caratteristiche, il luogo dove si svolge la storia, le azioni, i sentimenti, una caratteristica descritta, oppure uno o più oggetti di cui si parla nel testo);</p> <p>... legge per acquisire informazioni specifiche e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... una storia;</p> <p>... una descrizione;</p> <p>... il testo di una canzone</p> <p>... un annuncio pubblicitario;</p> <p>... una guida televisiva;</p> <p>... un menù;</p> <p>... l'orario dei treni;</p> <p>... un grafico;</p> <p>... le domande.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); • identificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); • riconoscere la tipologia testuale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); • riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortoepica, ibidem</i>, pp. 144-5); • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • ricostruire il senso a partire da elementi significativi quali, ad esempio, le parole chiave (<i>competenza semantica e lessicale, ibidem</i>, pp. 136-43); • leggere in maniera non lineare (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste; • trovare i programmi sportivi in una guida televisiva; • capire una descrizione e scegliere tra molte la figura adatta; • ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2 /avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... comprendere testi brevi e semplici legati alla sfera quotidiana e trovare informazioni specifiche e prevedibili in testi scritti di uso corrente.</p> <p>L'alunno è capace di capire lettere personali semplici e brevi, in cui sono descritti avvenimenti e/o sentimenti.</p>	<p>... legge per individuare le parole che non conosce e le evidenzia;</p> <p>... legge per dedurre il significato di una parola che non conosce ed esprimerlo in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi);</p> <p>... legge per comprendere nei dettagli e opera cambiamenti guidati sul testo (ad es. scegliendo un'altra ambientazione, caratteristiche diverse del protagonista, dell'oggetto di cui si parla, ecc.) (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... legge per comprendere nei dettagli e risponde alle domande dell'insegnante / formula domande relative al testo (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p>	<p>... una descrizione / una storia / il testo di una canzone / una lettera personale;</p> <p>... le domande;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, Q CER, pp. 150-9); • identificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • "notare" le parole che non conosce (<i>competenza esistenziale: apertura verso le novità, motivazione, ecc. e competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 128-38); • ricavare il significato di parole che non conosce (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • operare semplici inferenze (<i>competenza semantica, lessicale, pragmatica, grammaticale, ibidem</i>, pp. 141-59); • riconoscere gli stereotipi (<i>consapevolezza interculturale, ibidem</i>, pp. 129-30); • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-38); • riconoscere la tipologia testuale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); • riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortoepica, ibidem</i>, pp. 144-5); • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9);

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	... riconoscere i punti significativi in un articolo di giornale scritto in maniera semplice e chiara e relativo ad argomenti che gli sono familiari.	<p>... legge per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... legge per comprendere nei dettagli e completa una tabella per individuare “chi, dove, quando, che cosa, come, perché”.</p>	... un articolo di giornale.	<ul style="list-style-type: none"> • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • ricostruire il senso a partire da elementi significativi quali, ad esempio, le parole chiave, la posizione della frase e delle singole parole, ecc. (<i>competenza semantica, lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 141-59); • leggere in maniera non lineare (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ricavare le informazioni richieste (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • comprendere il valore di semplici connettivi (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la composizione delle parole; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; • fare riferimento agli indizi culturali; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per comprendere l'argomento generale / ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline / in altre L; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire le domande dell'insegnante riferite ai particolari di una descrizione e rispondere; • capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole; • ricostruire le sequenze; • ricordare i particolari di un messaggio; • capire di che cosa si parla in un breve articolo di giornale; • ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto utilizzando *flashcards*, immagini, gesti, mimo, ecc.;
- analizzo le illustrazioni presenti sulla copertina del testo ed eventualmente anche quelle all'interno;
- nomino i personaggi principali presenti nelle illustrazioni;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- chiedo dove si potrebbe trovare un testo siffatto;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- richiamo l'attenzione su particolari segni grafici (maiuscole, numeri, sigle, corsivi, ecc.);
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- esprimo in LS alcune ipotesi sul possibile contenuto aiutandomi con i gesti o il mimo;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti presenti nel testo;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo;
- ...

While-reading

- (Se lettura a voce alta) accompagno la lettura con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce, se necessario;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
 - ...
- rivolgo domande specifiche;

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in LS le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- divido la classe in gruppi e assegno a ogni gruppo un *task* diverso;
- ...

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- richiamo l'attenzione su *false friends*, *collocations*, sulle parole composte e sulla loro composizione, ecc.;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale del testo?
 - Che cosa hai fatto prima di leggere il testo in modo estensivo?
 - In che misura l'osservazione dell'aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?

(Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);

- propongo attività di ampliamento lessicale;
- (nel caso di una storia) rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento della storia, ad esempio:
 - Cosa vi è piaciuto di questa storia?
- chiedo di drammatizzare un segmento di una storia letta (ad es. il momento più bello) utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi;
- chiedo di costruire i personaggi lavorando con materiale di recupero o plastilina;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

Individuale; a gruppi; a coppie; a classe intera;

C – Quali risorse utilizzo?

Fotografie / immagini / disegni; filmati; CD; giornali / riviste; libri / libro di testo; LIM; TV; siti Internet.

Allegato 16. Produzione orale/monologo

Schema generale

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a produrre oralmente ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... ripetere semplici testi.	... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori: recita; canta.	... una poesia / una filastrocca; ... una canzone.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare singole parole/brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • cantare una canzone insieme ai miei compagni; • recitare una poesia; • ...
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abita e le persone che conosce.	... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori: <ul style="list-style-type: none"> • descrive un componente della famiglia / un amico / un insegnante / il locale della casa che più gli piace; 	... una descrizione;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>);

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. Sono capace di salutare e presentarmi/ dare semplici informazioni su me stesso / fornire semplici informazioni relative alla posizione di un oggetto / descrivere una mia esperienza in modo semplice, ecc.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<ul style="list-style-type: none"> formula un avviso; formula una prescrizione. 	<p>... un avviso ("Mind the step!" "Doors open on the right.");</p> <p>... una prescrizione ("Don't leave your seat!").</p>	<ul style="list-style-type: none"> accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); utilizzare gli elementi linguistici appresi (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> autocorreggersi; ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> parlare dei miei amici / familiari; parlare della mia casa; impartire degli ordini; ...
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	... usare espressioni e frasi semplici per descrivere la sua carriera scolastica e le sue condizioni di vita.	<p>... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> produce una relazione su ciò che fa (leggendo da appunti scritti) / su un'indagine svolta nella classe / nella scuola. 	<p>... una storia;</p> <p>... una relazione.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> pianificare le informazioni che intende trasmettere e lo scopo che vuole raggiungere; ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; controllare ciò che dice; ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrivere la mia vita di studente; • raccontare una storia; • spiegare i risultati di un'indagine; • ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2 /avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, e a fornire le sue opinioni.</p>	<p>... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrive un luogo visitato / rappresentato da un'immagine; • produce una relazione su ciò che lui stesso / i compagni hanno fatto (anche leggendo da appunti scritti); • produce un commento / una recensione su di un libro / un film / un gioco elettronico, aiutandosi con uno schema guidato. 	<p>... una storia;</p> <p>... una descrizione;</p> <p>... una relazione;</p> <p>... un commento / una recensione.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentuandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); • utilizzare semplici connettori appropriati (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedere per tentativi (<i>trying out / taking the risk</i>); • ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; • utilizzare strategie di compensazione (come, ad es., servirsi di gesti per indicare ciò che intende); • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • raccontare qualcosa che mi è successo esprimendo anche un breve commento; • descrivere un luogo dove sono stato; • spiegare perché mi piace un gioco; • ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la produzione orale? Secondo quali fasi?

Prima dell'esecuzione

- Chiedo di elencare le parole chiave che occorrono per quel tipo di testo;
- presento tipologie di testo analoghe a quella che gli studenti dovranno produrre;
- sottolineo che parlare è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare l'attività richiesta;
- ...

Durante l'esecuzione

- Incoraggio con gesti, sguardi, ecc.
- registro o riprendo lo studente;
- ...

Al termine dell'esecuzione

- Faccio riascoltare/rivedere la registrazione;
- valorizzo ciò che lo studente ha detto;
- incoraggio, con ripetizioni o domande, l'autocorrezione;
- analizzo gli "errori" (utilizzando la nozione di interlingua);
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività compiuta e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato nella preparazione del testo?
 - Come sei riuscito a costruire il tuo discorso?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

Individuale; a gruppi; a coppie; a classe intera.

C – Quali risorse utilizzo?

Fotografie / immagini / disegni; filmati; CD; giornali / riviste; libri / libro di testo; LIM; TV; siti Internet;

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

Allegato 17. Orale interattivo/scambio dialogico

Schema generale

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a interagire con ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente il discorso e lo aiuta a formulare ciò che cerca di dire.	... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi; ... risponde alle domande/richieste dell'insegnante.	... risposte a domande/ richieste quali, ad es., "How are you today?", "Are you tired?", "What's your favourite cartoon?", "What's your favourite singer?", "How do you get to school?", "Can you please pass me the book?", etc.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare singole parole/brevi frasi, accendandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • utilizzare formule di saluto appropriate alle relazioni sociali (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); • chiedere un aiuto (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • rispondere alle domande dell'insegnante / di un compagno; • rispondere alle richieste dell'insegnante; • ...

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. Sono capace di salutare, presentarmi e chiedere il nome alla persona con cui parlo / dare semplici informazioni su me stesso / fornire semplici informazioni e/o indicazioni in risposta a qualcosa che mi viene chiesto, ecc.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	<p>... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi;</p> <p>risponde a/formula domande/ricieste avendo come interlocutori l'insegnante e/o i compagni.</p>	<p>... risposte e domande/ricieste quali, ad es., "How's your mum, today?", "What's wrong with you?", "What's happening over there?", "Why do you like ...?"</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica, ibidem</i>, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • chiedere che venga ripetuto ciò che non si comprende (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); • comprendere le domande dell'interlocutore e fornire risposte coerenti (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • formulare domande per ottenere informazioni (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); • cooperare con l'interlocutore (dimostrandogli, ad es., che si sta seguendo ciò che dice) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • autocorreggersi; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dire brevi frasi; • chiedere di ripetere ciò che non capisco; • dimostrare di aver capito ciò che mi sta dicendo la persona con cui parlo; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete.</p>	<p>... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi;</p> <p>risponde a/formula domande/ricieste avendo come interlocutori l'insegnante e/o i compagni e/o un ospite che viene in classe.</p>	<p>... risposte e domande/ricieste quali, ad es., "What subjects do you study at school?", "Where do you come from?", "What do you do in your country?", "What time are you leaving?", etc.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • chiedere che venga ripetuto ciò che non si comprende (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); • comprendere le domande dell'interlocutore e fornire risposte coerenti (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • formulare domande per ottenere informazioni (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • affrontare un imprevisto (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, frasi di scuse, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); • cooperare con l'interlocutore (dimostrandogli, ad es., che si sta seguendo ciò che dice) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pianificare le informazioni che intende trasmettere e lo scopo che vuole raggiungere; • ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; • controllare ciò che dice; • attivare strategie di riparazione; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire le domande che mi vengono rivolte e rispondere con frasi semplici; • formulare domande su argomenti che mi interessano; • dare informazioni che mi riguardano; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
Età di riferimento: 13-14 anni A2.2 /avvio a B1.1 Termine della scuola secondaria di primo grado	... partecipare a brevi conversazioni, anche se non sempre riesce a capire abbastanza per sostenere la conversazione.	... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi; ... ricostruisce con un compagno una storia / un episodio accaduto in classe rispondendo a / formulando domande/ richieste; ... interagisce con un partner di progetto (in videoconferenza), per scambiare informazioni relative a un'attività svolta/da svolgere.	... risposte e domande/ richieste quali, ad es., "How does your sentence start?", "And then, what did XX do?", "Who has got the sequence about ...?", "I don't think this is the right one.", etc. ... risposte e domande/ richieste quali, ad es., "We could speak about what students do during lunch time in our schools!", "How's the weather like, today?", etc.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • chiedere che venga ripetuto ciò che non si comprende (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); • comprendere le domande dell'interlocutore e fornire risposte coerenti (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • formulare domande per ottenere informazioni (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • affrontare un imprevisto (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • cooperare con l'interlocutore (dimostrandogli, ad es., che si sta seguendo ciò che dice) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, frasi di scuse, di invito, di offerta, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); • utilizzare semplici connettori appropriati (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • fornire chiarimenti (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • ... L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • procedere per tentativi (<i>trying out / taking the risk</i>); • prendere l'iniziativa (<i>taking the floor</i>); • ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere;

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare strategie di compensazione (come, ad es., servirsi di gesti per indicare ciò che intende); • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • raccontare qualcosa che è successo / chiedere che venga raccontato un episodio; • formulare una proposta, anche a costo di commettere errori; • ricostruire una storia insieme ai miei compagni; • unire tra loro le frasi che dico usando i connettori giusti; • ricordare le parole che mi servono anche se non le uso spesso; • chiedere un aiuto per farmi suggerire una parola che non ricordo / non so; • ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la produzione orale? Secondo quali fasi?

Prima dell'esecuzione

- Chiedo di elencare le parole chiave che occorrono per quel tipo di testo;
- presento scambi dialogici analoghi a quello che gli studenti dovranno produrre;
- sottolineo che parlare è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare l'attività richiesta;
- ...

Durante l'esecuzione

- Incoraggio con gesti, sguardi, ecc.;
- registro o riprendo lo studente;
- ...

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

Al termine dell'esecuzione

- Faccio riascoltare/rivedere la registrazione;
- valorizzo ciò che lo studente ha detto;
- incoraggio, con ripetizioni o domande, l'autocorrezione;
- analizzo gli "errori" (utilizzando la nozione di interlingua);
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività compiuta e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato nella preparazione del testo?
 - Come sei riuscito a costruire il tuo discorso?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- ...

B – Come organizzo la classe?***Attività***

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 18. Produzione scritta/scrittura

Schema generale

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a scrivere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... scrivere una breve e semplice cartolina per mandare, ad es., i saluti dalle vacanze.	... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori: • scrive un saluto a un amico / un parente.	... una cartolina.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • usare una grafia comprensibile (<i>competenza ortografica</i> , QCER, p. 144); • separare una parola dall'altra (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: • scrivere una cartolina di saluti; • ...
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... riempire moduli con dati personali, scrivendo ad es. il nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori: • realizza un cartellone seguendo un modello dato e le istruzioni dell'insegnante; • spiega come funziona un gioco scrivendo un elenco di azioni espresse da verbi semplici e la tipologia dei giocatori;	... una descrizione / una relazione; ... le istruzioni di un gioco;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • usare una grafia comprensibile (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • separare una parola dall'altra (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • usare correttamente le maiuscole, le minuscole, la virgola e il punto (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i> , pp. 136-42);

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. *Sono capace di salutare e presentarmi/ di scrivere semplici frasi su me stesso / di scrivere biglietti di auguri / di compilare un questionario / riempire una tabella, ecc.*

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<ul style="list-style-type: none"> • fornisce informazioni essenziali riferite a lui e/o alla sua famiglia; • scrive in modo informale, utilizzando abbreviazioni e segni grafici appropriati; • scrive gli auguri per una ricorrenza; • compone un testo poetico, seguendo un modello dato. 	<p>... un questionario;</p> <p>... un memo;</p> <p>... un biglietto di auguri;</p> <p>... una canzone / una filastrocca / una poesia / un <i>haiku</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • usare modelli e tracce date per scrivere testi brevi (<i>competenza pragmatica, ibidem, pp. 150-9</i>); • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrivere un biglietto di auguri; • compilare un modulo con i miei dati; • comporre una filastrocca; • scrivere un promemoria; • ...
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	... prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati.	<p>... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrive il resoconto di un'attività, anche in forma di schema, da inviare a un <i>partner</i> di progetto; • scrive in modo informale, utilizzando abbreviazioni e segni grafici appropriati; • scrive una serie di domande per un'indagine da realizzare nella classe / nella scuola; • scrive una narrazione sintetica, espressa da frasi semplici, seguendo un modello dato e le istruzioni dell'insegnante. 	<p>... una relazione;</p> <p>... un messaggio di posta elettronica / un SMS / un appunto durante una lezione;</p> <p>... le domande di un'intervista;</p> <p>... una storia.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usare correttamente le maiuscole, le minuscole, la virgola e il punto (<i>competenza ortografica, QCER, p. 144</i>); • rispettare l'ordine convenzionale (spaziatura, impaginazione) (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi reimpiandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem, pp. 136-42</i>); • usare modelli e tracce date per scrivere testi brevi e meno brevi (<i>competenza pragmatica, ibidem, pp. 150-9</i>); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pianificare le informazioni che intende trasmettere e lo scopo che vuole raggiungere; • ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrivere un messaggio breve; • scrivere un SMS; • completare uno schema relativo a un progetto; • scrivere le domande per un'intervista; • scrivere una breve storia; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.2 /avvio a B1.1</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... scrivere una lettera personale molto semplice oppure testi semplici e coerenti su argomenti a lui noti o di suo interesse.</p>	<p>... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrive un testo informativo, seguendo un modello dato e le istruzioni dell'insegnante; • redige una scrittura autobiografica; • compone uno scritto informale di argomento personale destinato a un amico / un parente / un conoscente; • descrive un luogo visitato / rappresentato da un'immagine; • produce un commento / una recensione su di un libro / un film / un gioco elettronico, aiutandosi con uno schema guidato; • risponde a un questionario riferito a un testo letto / ascoltato. 	<p>... un articolo per il giornalino scolastico;</p> <p>... una pagina di diario / un appunto destinato a se stesso;</p> <p>... una lettera;</p> <p>... una descrizione;</p> <p>... un commento / una recensione;</p> <p>... una serie di risposte.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usare correttamente le maiuscole, le minuscole, la virgola e il punto (<i>competenza ortografica</i>, QCER, p. 144); • rispettare l'ordine convenzionale (spaziatura, impaginazione) (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi reimpielandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); • usare modelli e tracce date per scrivere testi brevi e meno brevi (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, frasi di scuse, di invito, di offerta, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); • utilizzare semplici connettori appropriati (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedere per tentativi (<i>trying out / taking the risk</i>); • utilizzare strategie di compensazione • alla fine della produzione, rivedere il testo scritto riconoscendo eventuali errori e correggendoli; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrivere una lettera che mi riguarda; • scrivere la descrizione di un luogo che conosco; • rispondere alle domande dell'insegnante riferite a film che ho visto; • scrivere perché mi è piaciuto un libro; • descrivere il luogo di una gita; • ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la scrittura? Secondo quali fasi?

Pre-writing

- Chiedo di elencare le parole chiave che occorrono per quel tipo di testo e le organizza in una mappa / in un diagramma / in una scaletta;
- presento tipologie di testo analoghe a quella che gli studenti dovranno produrre;
- sottolineo che scrivere è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare l'attività richiesta;
- ...

While-writing

- Chiedo ai ragazzi di scrivere una prima bozza (anche a coppie/gruppo);
- raccolgo le bozze e sottolineo sia ciò che è corretto, sia ciò che può essere migliorato;
- suggerisco correzioni attraverso domande quali, ad esempio, “È chiaro ciò che viene espresso?”, “Questo verbo va bene con questo soggetto?”, “Che cosa manca qui?”, ecc. senza tuttavia soffermarmi su ogni errore;
- chiedo ai ragazzi di scrivere una seconda bozza e ripete la sequenza didattica già descritta;
- chiedo ai ragazzi di confrontare le bozze successive;
- chiedo ai ragazzi la stesura definitiva di ciò che hanno scritto;
- ...

Post-writing

- Promuovo riflessione sul carattere processuale della scrittura attraverso domande che aiutino gli alunni a riflettere sulla sequenza delle azioni compiute (pianificazione, stesura delle bozze, revisione, stesura definitiva) e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato nella preparazione del testo?
 - Come sei riuscito a costruire il tuo testo?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- ...

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 19. Comprensione orale/ascolto Esempi per l'inglese

Scuola primaria

a cura di Clara Alemani

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente e utilizzino anche supporti grafici oppure oggetti concreti.	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante per capire il filo conduttore, aiutato dalle illustrazioni presenti nel testo, dalle espressioni, dai toni della voce e dai gesti dell'insegnante, così come dall'uso di marionette o altri oggetti che favoriscono una lettura animata; ... ascolta, memorizza e ripete modi di dire o espressioni ripetitive dei personaggi; ... ascolta e mima una o più azioni.	... le storie di Eric Carle: <i>Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?</i> , o <i>The Very Hungry Caterpillar</i> o <i>Do You Want to Be My Friend?</i> , ecc.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> comprendere l'argomento generale del testo; riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento alle illustrazioni e a ciò che già conosce sull'argomento; fare ipotesi sull'andamento della storia in funzione dei gesti e delle espressioni dell'insegnante, così come delle ripetizioni all'interno del testo, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; ripetere brevi frasi; mimare delle azioni

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l’ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto creando il *setting* per l’ascolto e avvalendomi di rituali caratterizzanti;
- analizzo le illustrazioni presenti sulla copertina del testo ed eventualmente anche quelle all’interno;
- nomino i personaggi principali presenti nelle illustrazioni;
- esprimo in inglese alcune ipotesi sul possibile intreccio della storia aiutandomi con i gesti o il mimo;
- chiedo di formulare alcune ipotesi sul possibile contenuto utilizzando le illustrazioni e/o avvalendomi di gesti ed espressioni.

While-listening

- Accompagno l’ascolto con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce;
- invito gli alunni a completare, con una parola o un’espressione semplice, una delle frasi ripetute nel testo (ad es. “Do you want to be my friend?”), interrompendo o rallentando la narrazione;
- formulo delle ipotesi sul possibile finale della storia e chiedo agli alunni di formularne anche loro;
- rispecchio e riformulo in inglese le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo.

Post-listening

- Chiedo di individuare, tra una serie di figure date, quella di uno o più animali a cui si rivolge il protagonista di *Do you want to be my friend*;
- utilizzando il testo e le sue illustrazioni, chiedo di raccontare la storia ascoltata, riformulando in inglese le loro espressioni;
- per supportare il loro racconto mi fermo prima di girare ogni pagina per chiedere ai bambini di formulare ipotesi su ciò che succederà o accadrà al personaggio nella sequenza successiva e le ripeto in inglese;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative (ripetizioni, domande) dei personaggi) della storia;
- rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento della storia, ad es.:
 - Che cosa vi è piaciuto di questa storia?
 - Anche qui c’è un orsetto: è come quello dell’altra storia?
 - Volete ascoltarla di nuovo?
- racconto nuovamente la storia con le stesse modalità;
- propongo di: drammatizzare la storia utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi; illustrare il momento più bello della storia; lavorare con materiale di recupero o “pongo” per la costruzione dei personaggi.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera;
- a gruppi.

C – Quali risorse utilizzo?

- Libri, oggetti per la lettura animata (cappelli, parrucche, oggetti vari).

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 10-11 anni A1.2 Termine della scuola primaria	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante ¹ , comprende le informazioni principali, aiutato dalle espressioni e dai gesti dell'insegnante e individua i personaggi e le loro azioni tra due serie di figure date. ... ascolta per memorizzare e ripete modi di dire o espressioni molto semplici.	... la storia di <i>Goldilocks and the Three Bears</i> ¹ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • comprendere l'argomento generale; • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione; • riconoscere i vocaboli noti; • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale o non verbale. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire chi sono i personaggi di <i>Goldilocks</i>; • memorizzare e ripetere brevi frasi.

1. L'insegnante può ascoltare la storia di *Goldilocks and the Three Bears* al seguente indirizzo web: <http://www.britishcouncil.org/kids-stories-goldilocks-popup.htm>.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto utilizzando alcune *flashcards* (*house, bear, Goldilocks, bowl, bed*, etc.) e dicendo le parole in inglese (NB: sulle *flashcards* è riportata SOLO l'immagine);
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- esprimo in inglese le ipotesi degli alunni aiutandomi con *flashcards*, gesti o mimo;

While-listening

- Accompagno l'ascolto con i gesti, il mimo e le *flashcards*;
- invito gli alunni a completare, con una parola o una espressione semplice, una delle frasi ripetute nel testo, interrompendo o rallentando la narrazione;
- chiedo di formulare ipotesi sulla fine della storia;
- rinforzo le ipotesi degli alunni, aiutandomi con le *flashcards*, i gesti o il mimo.

Post-listening

- Chiedo di formulare ipotesi sul luogo dove *Goldilocks* scappa e le ripeto;
- chiedo di formulare ipotesi su ciò che gli orsi faranno dopo l'uscita di *Goldilocks* e le ripeto;
- chiedo di ripetere i vocaboli relativi agli oggetti mostrati con le *flashcards*;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
 - Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola? (Sottolineo che, per comprendere ciò che viene detto, occorre prestare attenzione anche all'intonazione, ai gesti e al mimo);
- racconto nuovamente la storia con le stesse modalità;
- divido la classe in gruppi e chiedo a ciascun gruppo di mimare una sequenza della storia.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera;
- a gruppi.

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni.

Scuola secondaria di primo grado

a cura di *Clara Alemani*

Livello A2.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
<p>Età di riferimento: 11-12 anni</p> <p>A2.1</p> <p>Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado</p>	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro).	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante per acquisire informazioni specifiche, risponde alle domande poste dall'insegnante e così interagisce in classe (ATTIVITÀ INTEGRATE).	<p>... la storia di <i>Goldilocks and the Three Bears</i>.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere l'argomento generale; • riconoscere i vocaboli noti; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento e richiamando il lessico noto; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla nella storia di <i>Goldilocks</i>, anche se non conosco tutte le parole; • capire chi sono i personaggi della storia; • capire le domande dell'insegnante riferite a quanto accade nella storia.

Procedure e fasi didattiche A2.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l’ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto utilizzando alcune *flashcards* (*house, bear, Goldilocks, bowl, bed*, etc.) e chiedendo agli allievi di dire in inglese le parole riferite agli oggetti rappresentati (NB: sulle *flashcards* è riportata SOLO l’immagine);
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale in cui si potrebbero trovare quei vocaboli;
- chiedo agli allievi di elencare vocaboli inglesi che potrebbero incontrare in quel tipo di testo.

While-reading

- Durante il primo ascolto, non chiedo nessuna attività;
- durante il secondo ascolto, chiedo a ciascun allievo di annotare i vocaboli che riconosce: spiego che non è importante come i vocaboli verranno scritti, perché l’elenco servirà solo a lui/lei;
- accompagno l’ascolto con i gesti e il mimo, se necessario;
- invito gli alunni a dire al posto mio una delle frasi ripetute nel testo (“said mummy bear”), interrompendo o rallentando la narrazione;
- richiamo l’attenzione su parole sconosciute (*knocked on the door, porridge*) per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l’attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e (in questo caso *door, too hot*);
 - richiamino l’attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e (...*ed*);
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni (“When do you say ‘This ... is too hot?’”);
- rivolgo domande specifiche (“Who always speaks first?”, “Where is Goldilocks when the three bears see her?”, “Where is the bedroom?”, “Where is Goldilocks at the beginning of the story?”, “Describe Goldilocks. Describe the bears.”);
- chiedo di formulare ipotesi sulla fine della storia.

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate durante l’ascolto sono state confermate;

2. Cfr. le strategie con QCER 4.4.2.4 e i descrittori di competenza con le griglie in 4.4.2.1.

- chiedo a ciascun allievo di verificare se i vocaboli annotati sono davvero presenti nel testo;
- richiamo l'attenzione su alcune *collocations* (*it's all gone, went upstairs, etc.*);
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
 - Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
 - Sei riuscito/a a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- sottolineo che, per comprendere ciò che viene detto, occorre prestare attenzione anche all'intonazione (e all'espressione dei personaggi, se si tratta di un video);
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- divido la classe in gruppi e chiedo a ciascun gruppo di ricostruire la storia utilizzando l'elenco di vocaboli che ciascuno ha stilato;
- chiedo a ciascun gruppo di drammatizzare un segmento della storia.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera;
- a gruppi.

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- LIM.

Scuola secondaria di primo grado

a cura di *Clara Alemani*

Livello A2.2/B1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13 - 14 anni A2.2/avvio a B1.1 Termine della scuola secondaria di primo grado	... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari; ... capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente a scuola, nel tempo libero, ecc.	... ascolta per comprendere nei dettagli una storia raccontata dall'insegnante e inventa una conclusione (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... la storia di <i>Mrs Peters</i> ³ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • comprendere l'argomento generale del testo; • riconoscere la tipologia testuale; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi; • ricavare le informazioni richieste; • operare semplici inferenze. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire le indicazioni dell'insegnante (comandi, consegne di lavoro, ecc.); • capire ciò di cui si parla nella storia di <i>Mrs Peters</i>, anche se non conosco tutte le parole; • ricostruire le sequenze della storia; • ricordare i particolari della storia ascoltata.

Procedure e fasi didattiche A2.2/B1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il testo spiegando che sto per raccontare una storia molto strana;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di alcuni vocaboli (*leant, stick, sip, waved, etc.*).

While-reading

- Divido la classe in gruppi. Due gruppi dovranno prestare attenzione a ciò che riguarda le caratteristiche fisiche dei due personaggi, altri due gruppi alle azioni di Mrs. Peters, altri due alle azioni del personaggio che racconta la storia, altri due all'ambientazione (caratteristiche degli ambienti in cui si svolge la storia) e ai dialoghi. Posso scegliere di formare gruppi equeterogenei oppure omogenei, affidando, in questo caso, i compiti più complessi ai gruppi formati dagli allievi più competenti nelle attività di ascolto;
- accompagno l'ascolto con i gesti e il mimo;
- se necessario, interrompo la storia per chiedere il significato di parole sconosciute (*hobbled up*). In questi casi utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni.

Post-listening

- Formo 8 gruppi di allievi, diversi da quelli precedenti; ogni gruppo sarà composto da allievi che, durante l'ascolto, hanno svolto *task* diversi;
- chiedo a ciascun gruppo di ricostruire la storia in modo che sia il più possibile simile a quella ascoltata;
- rivolgo domande specifiche ("How old is Mrs. Peters at the beginning of the story?", "And at the end?", "Where do the two protagonists meet twice?", "What is she wearing when she looks about 40?");
- chiedo di operare semplici inferenze ("How old is the narrator?", "Why does Mrs. Peters look about 40, when the narrator meets her in the park?", "When does the story take place?") (B1.1);
- faccio riascoltare la storia;

3. La storia è riportata in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

- chiedo a ogni gruppo di verificare il grado di fedeltà della propria ricostruzione;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- chiedo a ciascun gruppo di formulare proposte per la conclusione della storia, coerenti con la storia stessa;
- chiedo a qualche gruppo/a tutti i gruppi di recitare la loro storia / di raccontare solo il finale;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto (cfr. quelle elencate per i livelli precedenti).

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera;
- a gruppi;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- LIM.

Materiali

Mrs Peters

Mrs Peters was 80 and leant on a stick.
 I used to carry her basket back from the shop.
 One day she showed me a bottle she had bought.
 The label said: 'One sip of this will take 20 years off your life'.
 She hobbled up the steps into her house.

Next time I saw her she was walking straight.
 Her stick was gone. She waved to me.

That Sunday I went for a stroll in the park.
 Mrs Peters was sitting on a bench near the gate,
 wearing an elegant dress and scarf.
 She looked about 40.

The following week I met her in the park again.
 She was dressed in tight jeans and a sweater.

I sat down next to her and took her hand.
I asked her to the cinema.
She said she wanted to go and change.
She said she'd meet me in the park in an hour's time⁴.

I came back in an hour – nobody there.
I went to her house and hammered on the door.
No answer.

4. È opportuno che durante la narrazione il discorso indiretto sia trasformato in discorso diretto.

Allegato 20. Comprensione scritta/lettura Esempi per l'inglese

Scuola primaria
a cura di *Isabella Lovino*

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 5-9 anni A1.1 Termine della classe terza della scuola primaria	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge per capire l'argomento generale e individuare, tra una serie di figure date, quella che rappresenta la soluzione dell'indovinello.	... un indovinello relativo ai <i>road signs</i> .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici (visivi); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riprodurre le parole che legge con pronuncia e intonazione corrette. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato iconografico. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire una domanda, anche se non conosco tutte le parole; • trovare la soluzione di un indovinello.

Procedure e fasi didattiche A1.1

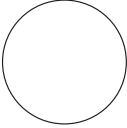
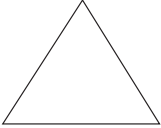
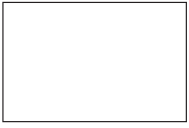
A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto avvalendomi delle immagini di un cartellone rappresentante i principali segnali stradali;



- mostro il cartellone agli alunni e, rivolgendomi loro in inglese, chiedo di osservarlo (“Look at the poster on the wall”);
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative ai cartelli stradali (“Conoscete alcuni di questi segnali?” “Dove li avete visti?” “Che cosa vogliono dire?”);
- richiamo l’attenzione su particolari caratteristiche (forme geometriche, colori, ecc.) nominandone alcune in inglese: *circle, triangle, square, red, yellow, blue*;
- scrivo alla lavagna le parole *ROAD SIGNS*;
- invito gli alunni a leggerle e a fare ipotesi sul loro significato (EN/IT);
- chiedo agli alunni di copiarle sul quaderno;
- consegno una scheda rappresentante le forme dei principali segnali stradali e chiedo agli alunni di incollarla sul quaderno (sotto il titolo);
- leggo e rileggo le frasi intere alcune volte, mostrando tre diverse sagome di cartoncino che riproducono le tre forme geometriche;

Road signs can be ...		
		
round	triangular	rectangular

- chiedo agli alunni di leggere e ripetere dopo di me (EN).

While-reading

- Scrivo alla lavagna il titolo dell'attività che intendo proporre: *SIGNS HELP US TO STAY SAFE!*
- distribuisco a ogni allievo le immagini di cartelli stradali diversi tra loro (le immagini riprodurranno 4 tipologie di cartelli stradali: rotondi con sfondo blu, triangolari con bordo rosso, rettangolari, rotondi con bordo rosso);
- invito gli allievi a formare 4 gruppi, individuando loro stessi il criterio di raggruppamento. Per indirizzarli, rivolgerò loro semplici frasi riguardanti la forma e il colore di ciascuna immagine ("Look at the colour of your road sign!", "Look at the shape: some of the signs are round, some rectangular, some triangular. Some of you have got a blue round circle, some a red triangle, some a rectangle". Utilizzerò frasi che aiutino gli allievi a mettere in relazione i nomi e gli aggettivi corrispondenti (*circle/round; rectangle/rectangular, triangle/triangular*);
- controllo che i gruppi si formino sulla base dei criteri riguardanti la forma e il colore delle immagini e assegno a ogni gruppo un nome che corrisponde alla tipologia dei cartelli: *blue circles; red triangles; rectangles; red circles*;
- scrivo i nomi dei gruppi alla lavagna, rileggo e invito gli alunni a leggerli;
- consegno a ciascun gruppo il testo dell'indovinello:

Which road signs tell you NOT to do something?

Which road signs tell you what you MUST do?

Which road signs tell you there is a DANGER?

Which road signs give you INFORMATION?

- spiego alla classe che le soluzioni degli indovinelli corrispondono ai nomi dei gruppi;
- leggo e rileggo più volte e lentamente le frasi riportate nella scheda;
- invito ogni gruppo a guardare con attenzione i propri cartelli e a muoversi per la classe per osservare i cartelli degli altri gruppi;
- per aiutare gli allievi, richiamo l'attenzione su parole note (EN);
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato, utilizzando domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - sottolineino eventuali somiglianze tra parole inglesi presenti nel testo e parole italiane (*information*);
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali, sia grammaticali in L2;
- aiutandomi con il gesto e il mimo, illustro il significato di alcune parole chiave (*warn, danger, must*);
- invito gli allievi a muoversi per la classe per guardare i cartelli degli altri gruppi e risolvere così l'indovinello;
- verifico le soluzioni date dai gruppi chiedendo ad alcuni alunni di leggere le domande e le risposte;
- chiedo di copiare sul quaderno il testo delle domande e le risposte;
- rileggo le domande e le risposte e invito alcuni alunni a fare altrettanto.

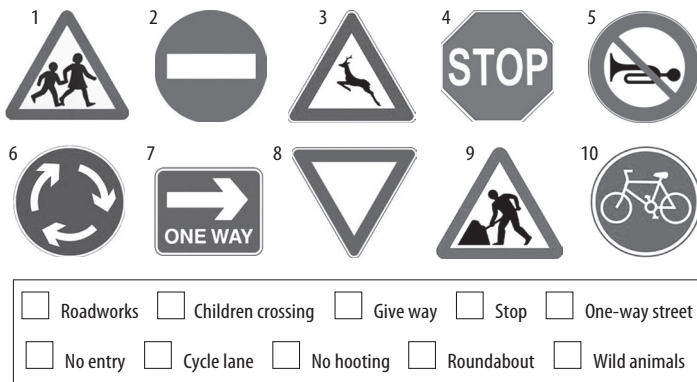
Post-reading

Rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:

- Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato delle domande?
- In che misura l'osservazione dei cartelli ti è stata di aiuto?
- Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
- Ti è servita la tua L1 o altre L2 che conosci?

(Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa)

- propongo un'attività di ampliamento lessicale (IT);
- distribuisco la scheda che segue agli alunni, la faccio incollare sul quaderno, la leggo e chiedo di leggere le parole da abbinare ai diversi cartelli stradali;



- rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento dell'attività, ad esempio:
 - Cosa vi è piaciuto di quest'attività?
- rivolgo domande che invitino gli alunni a riflettere sulla funzione dei cartelli stradali:
 - In quali occasioni hai incontrato cartelli che ti hanno dato indicazioni/informazioni?
 - Quali divieti hai rispettato e perché?
 - ... (IT)
- Richiamo l'attenzione ed invito alla riflessione in merito alla funzione svolta dai cartelli (sicurezza) (IT).

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera;
- a gruppi;
- in coppia.

C – Quali risorse utilizzo?

- Cartelloni, libro di testo, riproduzioni di cartelli stradali, altri materiali sulla sicurezza, LIM.

Scuola secondaria di primo grado

a cura di *Graziella Gloria*

Livello A2.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A2.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari.	... legge per acquisire informazioni specifiche e completa una tabella; ... legge per acquisire informazioni specifiche e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... il testo della canzone <i>Vincent</i> ¹ .	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo; • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire da elementi significativi quali, ad esempio, le parole chiave; • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una canzone, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste.

1. Il testo della canzone è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A2.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco la canzone *Vincent*, scritta da Don McLean dopo aver letto la biografia di Vincent Van Gogh (ad. es. http://en.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh - Biography);
- mostro il ritratto dell'artista (Fig. 1);
- faccio emergere precedenti conoscenze di quadri dell'autore (ad es. *I girasoli*) che gli studenti possono aver visto alla scuola primaria, in un libro di testo, in un calendario, ecc.;
- presento il quadro *Starry Night* (Fig. 2) nella versione da colorare (Fig. 3) e chiedo di colorarlo;
- faccio emergere il lessico rappresentato nel quadro (*sky, star, cloud, moon, tree, house, mountain, hill*, etc.);
- osservo i disegni degli alunni e mi soffermo sui colori utilizzati ("What colour is your moon/tree/, etc.");
- mostro il quadro *Starry night*;
- analizzo i colori del quadro (*blue, grey, yellow, violet, green, white, black*, etc.), li scrivo alla lavagna utilizzando gli aggettivi *dark* and *light* per indicare le sfumature;
- introduco i termini *hue, swirling*, etc.;
- formulo *wh-questions* per contestualizzare il quadro e sollecito risposte (ACTIVITY 1);
- sollecito ipotesi relative allo stato d'animo che l'artista ha voluto rappresentare nel quadro e faccio emergere vocaboli noti sui due stati d'animo contrapposti (Fig. 4);
- distribuisco il testo delle prime 4 strofe della canzone *Vincent* in fotocopia.

While-reading

Gli alunni leggono e analizzano il testo della canzone.

- Richiamo l'attenzione su vocaboli noti/precedentemente visti;
- sollecito domande su parole sconosciute per farne ricavare il significato (ad es. *look out, shadows, daffodils, breeze, chills, linen land, sanity, flaming, blaze, swirling, haze*, etc.). Invito a utilizzare la strategia di Sherlock Holmes (vedi L. Mariani, www.learningpaths.org);
- gli alunni eseguono l'ACTIVITY 2 che consiste nel riconoscere quali vocaboli presenti nel testo rappresentano i colori, quali la natura, l'artista (presente

con il pronome *you*), il cantante (presente con il pronome *I*) e il pubblico (presente con il pronome *they*);

- al completamento della chart chiedo di analizzare le frasi raccolte in ogni finca e invito a riflettere sullo stato d'animo che rappresentano, quali parole indicano uno stato d'animo; che stato d'animo è: *happy or sad*?
- chiedo di aggiungere i vocaboli emersi alla figura 4;
- rivolgo domande specifiche sulla canzone (ACTIVITY 3);
- faccio ascoltare la canzone;
- chiedo quale *mood* esprime la canzone e se è lo stesso del quadro;
- ...

Post-reading

- Chiedo di fare un disegno che rappresenti la canzone di Don McLean;
- chiedo di scrivere frasi relative al quadro *Starry Night* utilizzando il lessico appreso;
- presento la seconda parte della canzone e chiedo conferma delle ipotesi fatte;
- divido la classe in due gruppi: 1) FOR ("I liked the song because..."); 2) AGAINST ("I didn't like the song because...") e sollecito una discussione.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- LIM;
- siti Internet.

Materiali

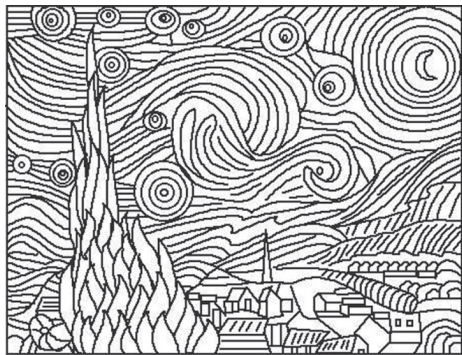
1



2

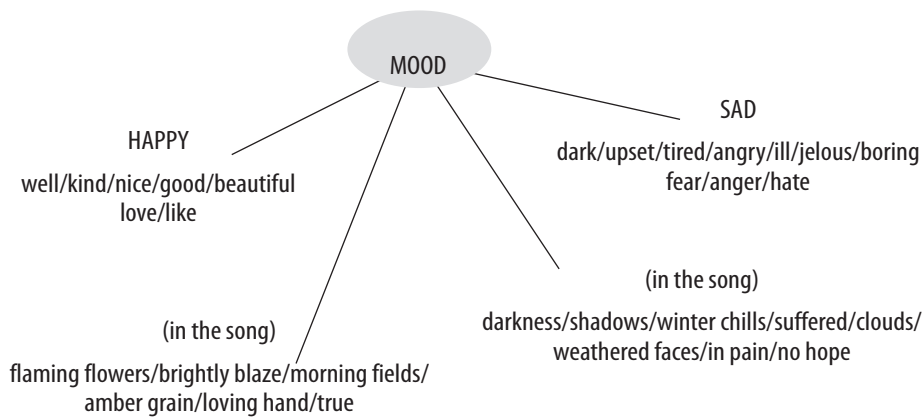


3



© Enchanted Learning.com

4



Activity 1

- What can you see in the picture?
- What do you think it represents?
- Where is the place of the picture?
- What part of the day is it?
- What can you see in the sky/land, etc.?

Activity 2

Complete the chart below with the words referring to colours, nature, the artist, the singer and to the audience.

Colours	Nature	Painter (you)	Singer (I)	The audience (they)

Keys

Colours	Nature	Painter	Singer	The audience
starry blue grey violet china blue amber	night summer's days trees hills daffodils breeze winter chills land flowers clouds morning fields grain	paint your palette eyes that know ... look out/sketch/catch how you suffered your sanity Vincent's eyes of china blue the artist's loving hand they could not love you but still your love was true you took your life as lovers often do	the darkness in my soul I understand what you tried to say to me	they would not listen they did not know now they'll listen now they could not love you

Activity 3

- How is the night described in the song?
- What does the word darkness in line 2 refer to?
- What flowers are mentioned in the song?
- Can you find them in the picture?
- Why did the artist suffer according to Mc Lean?
- What colour are Van Gogh's eyes?
- What does that colour remind you of?
- Can you find it in the picture?
- How is the land described?
- Is the singer on the artist's side or not? Why?

Vincent

by Don McLean

Starry, starry night,
 paint your palette blue and grey,
 look out on a summer's day,
 with eyes that know the darkness in my soul.
 Shadows on the hills,
 sketch the trees and the daffodils,
 catch the breeze and the winter chills,
 in colours on the snowy linen land.

Now I understand
 what you tried to say to me,
 how you suffered for your sanity,
 how you tried to set them free.
 They would not listen,
 they did not know how,
 perhaps they'll listen now.

Starry, starry night,
 Flaming flowers that brightly blaze
 swirling clouds in violet haze
 reflect in Vincent's eyes of China blue
 colours changing hue
 morning fields of amber grain
 weathered faces lined in pain
 are soothed beneath the artist's loving hands.

(Chorus)

For they could not love you,
 but still your love was true,
 and when no hope was left in sight,
 on that starry, starry night,
 you took your life, as lovers often do
 but I could have told you, Vincent,
 this world was never meant for one
 as beautiful as you.

Starry, starry night,
 portraits hung in empty halls
 frameless heads on nameless walls
 with eyes that watch the world and can't forget
 like the strangers that you've met
 the ragged men in ragged clothes
 a silver thorn a bloody rose
 lie crushed and broken on the virgin snow.

(Chorus)

Scuola secondaria di primo grado

a cura di *Stefania Madella*

Livello A2.2/B1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.2/avvio a B1.1 Termine della scuola secondaria di primo grado	... comprendere testi brevi e semplici in cui sono descritti avvenimenti e/o sentimenti e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari.	... legge per individuare le parole che non conosce e le evidenzia; ... legge per memorizzare e canta insieme ai compagni; ... legge per dedurre il significato di una parola che non conosce ed esprimerlo in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi); ... legge per comprendere nei dettagli e rispondere alle domande dell'insegnante (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... il testo della canzone <i>Father and Son</i> di Cat Stevens ¹ ; ... le domande.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • "notare" le parole che non conosce; • ricavare il significato di parole che non conosce; • riconoscere vocaboli noti; • comprendere l'argomento generale del testo; • riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire da elementi significativi quali, ad esempio, le parole chiave, la posizione della frase e delle singole parole, ecc.; • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante; • ricavare le informazioni richieste. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la composizione delle parole; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; • fare riferimento agli indizi culturali; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per comprendere l'argomento generale / ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline / in altre L. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una canzone, anche se non conosco tutte le parole; • capire di che cosa si parla in un breve questionario e rispondere alle domande.

1. Il testo della canzone è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A2.2/B1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto utilizzando un'immagine di un padre anziano e un figlio giovane adulto;



- analizzo la foto e faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di immagine;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto della canzone in base al titolo;
- esprimo in inglese alcune ipotesi sul possibile contenuto aiutandomi con i gesti o il mimo;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti presenti nel testo distribuito in fotocopia in formato non lineare rispetto all'originale (vedi ACTIVITY 1);
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti.

While-reading

- Gli alunni eseguono l'ACTIVITY 1 che consiste nel riconoscere quali parti del testo appartengono al padre e quali al figlio;
- nella stessa attività chiedo di dare un ordine al testo e successivamente di associare un'immagine a ciascun paragrafo della canzone sottolineando le parole chiave che hanno aiutato a creare il collegamento (Picture 1, 2, 3, 4);
- (se lettura a voce alta) accompagno la lettura con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce, se necessario per interpretare il padre e il figlio;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato (es. *turns away, settle down, fault, take it easy, same, take it slowly, go through*, etc.). In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;

- richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e, soprattutto dei *phrasal verbs* e delle *collocations* presenti (es. *take it easy, take it slowly, go away, etc.*);
- stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
- rivolgo domande specifiche per una comprensione più dettagliata con l'ACTIVITY 2;
- chiedo di verificare se le ipotesi formulate nell'ACTIVITY 1 sono confermate dall'ascolto della canzone <http://www.youtube.com/watch?v=Q29YR5-t3gg&feature=related>;
- divido la classe in due gruppi: durante la ripetizione, un gruppo canterà la parte del padre e l'altro quella del figlio.

Post-reading

- Propongo un'attività di ampliamento lessicale ACTIVITY 3 (useful words: *to be / be not allowed to; to let / do not let someone do something; to want / do not want someone to do something, etc.*);
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul messaggio della canzone e sull'argomento *Family conflicts* come quelle nella seconda parte dell'ACTIVITY 3;
- stimolo la discussione tra gli alunni sull'argomento.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- LIM;
- siti Internet.

Materiali

Activity 1

Give a name (*Father* or *Son*) to each paragraph and put the text in the right order. Then match a picture to a paragraph and highlight the word or words related to the pictures.

Father and Son

by Cat Stevens

A. _____

All the times that I cried,
Keeping all the things I knew inside,
It's hard, but it's harder to ignore it.
If they were right, I'd agree,
But it's them you know not me.
Now there's a way and I know
That I have to go away.
I know I have to go.
I know I have to go.

C. _____

It's not time to make a change,
Just relax, take it easy.
You're still young, that's your fault,
There's so much you have to know.
Find a girl, settle down,
If you want you can marry.
Look at me, I am old, but I'm happy.
I was once like you are now,
And I know that it's not easy,
To be calm when you've found
Something going on.
But take your time, think a lot,
Why, think of everything you've got.
For you will still be here tomorrow,
But your dreams may not.

B. _____

How can I try to explain,
When I do he turns away again.
It's always been the same,
Same old story.
From the moment I could talk
I was ordered to listen.
Now there's a way and I know
That I have to go away.
I know I have to go.

D. _____

It's not time to make a change,
Just sit down, take it slowly.
You're still young, that's your fault,
There's so much you have to go through.
Find a girl, settle down,
If you want you can marry.
Look at me, I am old, but I'm happy.

1



2



3



4



Keys: 1-C. Father; 2-B. Son; 3-D. Father; 4-A. Son.

Activity 2

1. Read paragraph C.
 - a. Find at least 4 pieces of advice the father gives to his son.
 - b. What is the son's main fault, according to his father?
 - c. How does the father describe himself?
 - d. What may not be here tomorrow?
2. Read paragraph D.
 - a. What is it not time to do?
 - b. What can the son do if he meets a girl?
3. Read paragraph B.
 - a. Why can't the son try to explain his ideas?
 - b. What was he ordered to do?
 - c. Since when?
 - d. What does he know he has to do now?
4. Read paragraph A.
 - a. What did he do when he cried?
 - b. What does the son want to do now?

Activity 3¹

Family conflicts

Read the things parents let/don't let their children do and tick the column which corresponds to what happens to you.

	YES	NO
Go out with my friends in the afternoon		
Stay up late at night		
Sleep over at my friends'		
Smoke		
Do homework while listening to music		
Surf the net on my own		
Wear torn clothes		
Have tatoos		
Have body piercing		

1. Richieri, Marangon (2008), vol. 3, p. 7.

Answer the following questions.

1. Do you ever fight with your parents? If so, why and about what?
2. Are you allowed to stay out late?
3. Are you free to wear the clothes you like?
4. Do your parents ask you to help with the housework? If so, what do you usually do?
5. Do they let you stay home alone? If so, do you like it? Why or why not?
6. Are you allowed to watch any TV programme or film you like?

Father and Son

by Cat Stevens

Father

It's not time to make a change,
Just relax, take it easy.
You're still young, that's your fault,
There's so much you have to know.
Find a girl, settle down,
If you want you can marry.
Look at me, I am old, but I'm happy.
I was once like you are now,
And I know that it's not easy,
To be calm when you've found
Something going on.
But take your time, think a lot,
Why, think of everything you've got.
For you will still be here tomorrow,
but your dreams may not.

Son

How can I try to explain,
When I do he turns away again.
It's always been the same, same old story.
From the moment I could talk
I was ordered to listen.
Now there's a way and I know
That I have to go away.
I know I have to go.

Father

It's not time to make a change,
Just sit down, take it slowly.
You're still young, that's your fault,
There's so much you have to go through.
Find a girl, settle down,
If you want you can marry.
Look at me, I am old, but I'm happy.
(*Son* – away away away, I know I have to
Make this decision alone – no)

Son

All the times that I cried,
Keeping all the things I knew inside,
It's hard, but it's harder to ignore it.
If they were right, I'd agree,
But it's them you know not me.
Now there's a way and I know
That I have to go away.
I know I have to go.
(*Father* – stay stay stay,
Why must you go and
Make this decision alone?)

Allegato 21. Comprensione orale/ascolto

Schema generale per la seconda LS

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta una storia per capire di che cosa si sta parlando, ne riconosce la tipologia testuale e individua il protagonista oppure una sua caratteristica, tra una serie di figure date, oppure colorando una figura o completando un disegno; ... ascolta per capire di che cosa si sta parlando e individua l'immagine corrispondente; ... ascolta per memorizzare e canta insieme ai compagni (ATTIVITÀ INTEGRATE);	... una storia; ... una conversazione; ... una descrizione; ... una canzone;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento alle illustrazioni e a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sull'andamento della storia in base dei gesti e delle espressioni dell'insegnante, così come delle ripetizioni all'interno del testo, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi. • ...

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. Sono capace di abbinare parole e immagini/ di ricostruire una sequenza di immagini / di compilare una tabella / di colorare delle figure, ecc.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<p>... ascolta per discriminare e classificare suoni e individua le parole che li contengono;</p> <p>... ascolta per comprendere ed esegue un'azione (<i>Total Physical Response</i>).</p>	... un comando.	<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; cantare una canzone insieme ai miei compagni; compiere delle azioni su comando; ...
<p>Età di riferimento: 12-13 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente;</p> <p>... capire istruzioni a lui indirizzate purché le persone parlino lentamente e chiaramente.</p>	<p>... ascolta una storia raccontata dall'insegnante / riprodotta da un supporto elettronico per capire di che cosa si sta parlando e ne individua:</p> <ul style="list-style-type: none"> i personaggi e le loro caratteristiche (selezionando tra una serie di figure date); la sequenza delle azioni (riordinando una serie di figure date oppure completando scegliendo una o più immagini appropriate oppure spuntandole in una serie di immagini). <p>... ascolta per comprendere le istruzioni e le esegue;</p>	<p>... una storia;</p> <p>... una conversazione;</p> <p>... i comandi / le istruzioni;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo</i>, <i>ibidem</i>, pp. 125-6); reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9). dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento; fare ipotesi sulla situazione in cui avviene la comunicazione, partendo anche da indizi extralinguistici; fare ipotesi sul numero dei parlanti; fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		... ascolta per memorizzare e ripete modi di dire o espressioni molto semplici (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... una canzone.	<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per ascoltare (numero dei parlanti, argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • cantare una canzone insieme ai miei compagni; • comprendere le istruzioni di un gioco ed eseguirle; • ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.1/avvio a A2.2</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro);</p> <p>... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.</p>	<p>... ascolta brevi descrizioni orali (dalla voce dell'insegnante oppure audio/video registrate) per acquisire informazioni specifiche e seleziona una figura tra una serie data (le serie possono riguardare, ad es., le caratteristiche di uno o più oggetti di cui si parla nel testo, del luogo / della persona descritta, di un sentimento, ecc.);</p> <p>... ascolta per acquisire informazioni specifiche e completa una tabella oppure risponde verbalmente alle domande dell'insegnante (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... ascolta per individuare le parole che non conosce e le evidenzia;</p> <p>... ascolta per dedurre il significato di una parola che non conosce e lo esprime in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi);</p>	<p>... una descrizione / una storia / una conversazione;</p> <p>... un'intervista / le domande.</p> <p>... una descrizione / una storia / una conversazione;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, descrizione) (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo</i>, <i>ibidem</i>, pp. 125-8); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 136-59); • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.) (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica</i>, <i>ibidem</i>); • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • "notare" le parole che non conosce (<i>competenza esistenziale: apertura verso le novità, motivazione, ecc. e competenza lessicale</i>, <i>ibidem</i>, pp. 128-38); • ricavare il significato di parole che non conosce (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 136-59); • operare semplici inferenze (<i>competenza semantica, lessicale, grammaticale e pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 141-59); • riconoscere gli stereotipi (<i>consapevolezza interculturale</i>, <i>ibidem</i>, pp. 129-30); • ricavare le informazioni richieste (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 136-59); • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<p>... ascolta per acquisire informazioni specifiche e opera cambiamenti guidati sul testo (ad es., scegliendo un'altra ambientazione, caratteristiche diverse del protagonista, dell'oggetto di cui si parla, oppure proponendo domande e risposte diverse, ecc.) (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... una descrizione / una storia / una conversazione.</p>	<p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per ascoltare; • fare riferimento agli indizi culturali; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline/in altre lingue; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste; • capire le domande di un'intervista in cui mi si chiede dove vivo, che cosa faccio nel tempo libero, ecc. e rispondere; • capire le domande dell'insegnante riferite alle caratteristiche dei personaggi di una storia; • capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole; • ricostruire le sequenze di una storia; • capire il significato di una parola che non conosco; • ricordare i particolari di un messaggio; • ...

Procedure e fasi didattiche¹

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto creando il *setting* per l'ascolto e avvalendomi di rituali caratterizzanti;
- introduco il contesto utilizzando immagini, gesti, mimo, ecc.;
- analizzo le illustrazioni presenti sulla copertina del testo ed eventualmente anche quelle all'interno;
- nomino i personaggi principali presenti nelle illustrazioni;
- esprimo in inglese alcune ipotesi sul possibile intreccio della storia aiutandomi con i gesti o il mimo;

1. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- richiamo vocaboli noti presenti nel testo utilizzando immagini, gesti, mimo, ecc.;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale in cui si potrebbero trovare i vocaboli presentati;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo;
- ...

While-listening

- Accompagno l'ascolto con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce, se necessario;
- richiamo l'attenzione su parole note;
- chiedo a ciascun allievo di annotare i vocaboli che riconosce: spiego che non è importante come i vocaboli verranno scritti, perché l'elenco servirà solo a lui/lei;
- invito gli alunni a completare, con una parola o un'espressione semplice, una delle frasi ripetute nel testo, interrompendo o rallentando la narrazione;
- divido la classe in gruppi e assegno a ogni gruppo un diverso *task*;
- formulo delle ipotesi sul possibile finale della storia e chiedo anche agli alunni di formularne;
- rispecchio e riformulo in LS le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
 - ...
- rivolgo domande specifiche;
- chiedo di formulare ipotesi mano a mano che l'ascolto procede;
- ...

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante l'ascolto sono state confermate;
- ripeto in inglese le ipotesi formulate dagli allievi;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- richiamo l'attenzione su *false friends*, *collocations*, ecc.;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;

- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
 - Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
 - Sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- sottolineo che, per comprendere ciò che viene detto, occorre prestare attenzione anche all'intonazione (e all'espressione dei personaggi, se si tratta di un video);
- (nel caso di una storia) rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento del racconto, ad esempio:
 - Che cosa vi è piaciuto di questa storia?
 - Volete ascoltarla di nuovo?
- faccio ascoltare nuovamente il testo, utilizzando le stesse modalità;
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- chiedo di drammatizzare un segmento di una storia ascoltata (ad es. il momento più bello), utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi;
- chiedo di costruire i personaggi lavorando con materiale di recupero o plastilina.
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 22. Comprensione orale/ascolto Esempi per il francese

Scuola secondaria di primo grado
a cura di *Rita Bertone*

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta una canzone per capire di che cosa si sta parlando, discrimina e classifica alcuni suoni e individua le parole che li contengono, le trascrive rispettandone l'ortografia, mima le azioni della canzone e canta insieme ai compagni (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... la canzone <i>La javanaise</i> ¹ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere i vocaboli noti; • riconoscere i suoni e saperli riprodurre; • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta non verbale. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento alle parole con suoni simili che già conosce, richiamando il lessico noto; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • cantare una canzone insieme ai miei compagni.

1. *La Javanaise* è un esercizio di stile del poeta Gainsbourg, un gioco brillante sui suoni e sulle parole. Negli anni Cinquanta e Sessanta in Francia, esiste un "argot" di moda, "le javanais", che consiste nell'aggiungere le sillabe "AV" o "-VA" in mezzo a quasi tutte le parole. Nel suo testo, Gainsbourg lo imita. *La Javanaise* è anche un testo ricco di suoni a ripetizione: [u] et [y]; [e]; e le nasali [ā] et [ō]. Il testo della canzone è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Spiego il tipo di canzone che ascolteranno precisando che si tratta di un gioco di suoni;
- presento le parole contenute nel testo della canzone (*amour, chanson, etc.*) e i verbi utilizzati: *danser, aimer, etc.*;
- chiedo agli allievi di realizzare un disegno libero da associare a ciascuna delle parole e dei verbi presentati.

While-listening

- Propongo un primo ascolto della canzone chiedendo agli alunni di fare attenzione ai suoni e alla musicalità della lingua;
- chiedo agli alunni: “Quali suoni si ripetono maggiormente nella canzone?” Ci sono più risposte possibili: [v], [va] et [av]; [u] et [y]; [e]; e infine le nasali [ā] e [ō];
- se non vengono individuati tutti i suoni si procede con un altro ascolto;
- classifico i suoni nelle colonne preparate alla lavagna (per preparare l'esercizio seguente);
- propongo un altro ascolto e chiedo ai ragazzi di identificare le parole aventi questi suoni;
- si trascrivono le parole alla lavagna assegnando ai ragazzi il compito di correggere l'ortografia e si copiano sul quaderno, poi si mette il lavoro in comune.

Post-listening

- Distribuisco il testo della canzone e fornisco la spiegazione dello scopo linguistico della *Javanaise*. Viene richiesto agli alunni di evidenziare tutti i suoni [av] o [va], facendo attenzione che alcuni sono *à cheval* tra due parole;
- attivo la correzione in comune;
- leggo il testo e successivamente lo faccio leggere dagli alunni a voce alta evidenziando le diversità dei suoni;
- attivo anche degli esercizi correttivi di fonetica: ad esempio sul suono [v] da distinguere dal [b] (molto utile per gli ispanici), e la differenza tra [u] e [y] (problema degli alunni italiani e spagnoli);
- faccio riprodurre la canzone dagli alunni e da me utilizzando la base sonora (e senza, quando si sente la classe pronta);
- propongo la realizzazione di un disegno rappresentando con le immagini in forma danzante le parole e i verbi contenuti nel testo;

- chiedo di riprodurre nella realtà quanto ideato nel disegno: cantando, ma soprattutto danzando in modo ritmato, mimando con i gesti i vari suoni contenuti nella canzone e usufruendo anche dell'accompagnamento degli alunni che frequentano il corso a indirizzo musicale (flauto, chitarra, clarinetto, pianoforte, ecc.).

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera per il lavoro di ascolto;
- individuale per la prima fase di realizzazione dei disegni;
- a gruppi per la realizzazione del disegno nel quale gli alunni devono trasferire in un'immagine il movimento della canzone;
- a classe intera per la riproduzione della canzone;
- a gruppi per la stesura della nuova filastrocca.

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- registratore;
- LIM;
- base musicale;
- strumenti musicali.

Materiali

La Javanaise

par *Serge Gainsbourg*²

J'avoue

J'en ai

Bavé

Pas vous

Mon amour

Avant

D'avoir

Eu vent

De vous

Mon amour

Ne vous déplaie

En dansant la Javanaise

Nous nous aimions

Le temps d'une chanson

A votre

Avis

Qu'avons-nous vu

De l'amour

De vous

A moi

Vous m'avez eu

Mon amour

Ne vous déplaie

En dansant la Javanaise

2. Attention : le texte de la version de Pauline Croze a une strophe en moins.

Nous nous aimions
Le temps d'une chanson
Hélas
Avril
En vain
Me voue
A l'amour
J'avais
Envie
De voir
En vous
Cet amour

Ne vous déplaie
En dansant la Javanaise
Nous nous aimions
Le temps d'une chanson

La vie
Ne vaut
D'être
Vécue
Sans amour
Mais c'est
Vous qui
L'avez
Voulu
Mon amour

Ne vous déplaie
En dansant la Javanaise
Nous nous aimions
Le temps d'une chanson

Scuola secondaria di primo grado

a cura di *Rita Bertone*

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
<p>Età di riferimento: 12-13 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente;</p> <p>... capire istruzioni a lui indirizzate purché le persone parlino lentamente e chiaramente.</p>	<p>... ascolta una poesia recitata dall'insegnante / riprodotta da un supporto elettronico per capire di che cosa si sta parlando e ne individua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i personaggi e le loro caratteristiche; • la sequenza delle azioni; • gli oggetti di cui si parla, individuandoli tra quelli presentati; • l'atmosfera e i sentimenti. <p>... ascolta per comprendere le istruzioni e le esegue;</p> <p>... ascolta per memorizzare e ripete modi di dire o espressioni molto semplici (ATTIVITÀ INTEGRATE).</p>	<p>... una poesia, ad es. <i>Déjeuner du matin</i> di Jacques Prévert³.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>); • riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi) (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo</i>, <i>ibidem</i>, pp. 125-6); • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9). • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla situazione in cui avviene la comunicazione, partendo anche da indizi extralinguistici; • fare ipotesi sul numero dei personaggi; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; • ...

3. Il testo della poesia è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per ascoltare (numero dei personaggi, argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una poesia, anche se non conosco tutte le parole; • comprendere le istruzioni di un gioco ed eseguirle.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto creando il *setting* per l'ascolto e avvalendomi di rituali caratterizzanti;
- introduco il contesto esponendo alcuni oggetti inerenti la poesia e altri non inerenti;
- chiedo di formulare ipotesi sull'utilizzo degli oggetti presentati;
- esprimo in francese alcune ipotesi sul possibile contenuto della poesia aiutandomi con i gesti o il mimo;
- richiamo vocaboli noti presenti nel testo utilizzando alcuni degli oggetti nominati, gesti, mimo, ecc.;
- chiedo di formulare ipotesi sul luogo in cui si svolge l'azione;
- chiedo di formulare ipotesi sui personaggi che potrebbero utilizzare gli oggetti presentati;
- richiamo la memoria gli aggettivi e i sostantivi noti riguardanti gli stati d'animo positivi e negativi (*calme, heureux, triste, joie, tristesse*, etc.).

While-listening

- Propongo un primo ascolto effettuato da un *locuteur natif* con l'obiettivo che gli alunni colgano l'atmosfera della poesia;
- divido la classe in quattro gruppi: il primo dovrà stabilire quando si svolge l'azione, il secondo quanti sono i personaggi, il terzo dovrà individuare, tra quelli presentati, gli oggetti descritti nella poesia, il quarto dovrà cogliere l'atmosfera e i sentimenti sottesi;
- procedo quindi a un secondo ascolto;
- al termine dell'ascolto chiedo ai gruppi di proporre alla classe le considerazioni fatte seguendo il proprio *task*. Il primo gruppo relazionerà su quanto

evinto della situazione, su luogo e momento dell'azione, ragionando su quale tempo verbale venga utilizzato (*passé composé*); il secondo spiegherà quanti sono i personaggi rilevando gli elementi-soggetto delle frasi (*il ... et moi ...*), il terzo dovrà scegliere gli oggetti utilizzati dai personaggi della poesia e li raggrupperà su un banco (*tasse, café, cendrier, manteau de pluie, chapeau*, etc.), il quarto esprimerà le proprie sensazioni riguardo al clima della poesia (*calme, tristesse*, etc.);

- faccio interagire la classe intera sollecitando commenti, favorendo le puntualizzazioni e propongo che aggiungano e tolgano gli oggetti dal banco;
- faccio fare un *brainstorming* alla lavagna annotando le parole chiave;
- stimolo gli alunni a ricostruire alcune frasi utilizzando le parole chiave e le forme verbali riconosciute nel testo della poesia;
- recito in francese alcune frasi formulate degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle proprie conoscenze ed esperienze;
 - ...
- propongo un terzo ascolto e chiedo di perfezionare le ipotesi mano a mano che l'ascolto procede.

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante l'ascolto sono state confermate;
- ripeto in francese le ipotesi formulate dagli allievi;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
 - Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
 - Sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- sottolineo che, per comprendere ciò che viene detto, occorre prestare attenzione anche all'intonazione e rivolgo domande agli alunni per individuare il loro coinvolgimento nell'atmosfera della poesia;
- scelgo quattro coppie di alunni che, a turno, dramatizzino la poesia utilizzando gli oggetti individuati e compiendo le azioni dei personaggi della poesia;

- al termine delle quattro rappresentazioni la classe viene invitata a riflettere e a scegliere quale coppia abbia compreso meglio il testo, riutilizzato tutti gli oggetti necessari, compiuto le azioni nella corretta sequenza e saputo ricreare, con mimica e intonazione adeguate, il clima della poesia;
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- invito i ragazzi a scrivere una poesia che abbia le stesse caratteristiche di *Déjeuner du matin* utilizzando il lessico noto e il *passé composé* per raccontare un'esperienza personale coinvolgente;
- organizzo un miniconcorso di poesia. Le poesie redatte dai ragazzi saranno da loro stessi scelte e votate e le tre migliori saranno premiate ed esposte su un cartellone.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini;
- Internet per l'ascolto della poesia fatta da un *locuteur natif*.

Materiali

Déjeuner du matin

de Jacques Prévert

Il a mis le café
 Dans la tasse
 Il a mis le lait
 Dans la tasse de café
 Il a mis le sucre
 Dans le café au lait
 Avec la petite cuiller
 Il a tourné
 Il a bu le café au lait
 Et il a reposé la tasse
 Sans me parler

Il a allumé
 Une cigarette
 Il a fait des ronds
 Avec la fumée
 Il a mis les cendres
 Dans le cendrier
 Sans me parler
 Sans me regarder

 Il s'est levé
 Il a mis
 Son chapeau sur sa tête

Il a mis
 Son manteau de pluie
 Parce qu'il pleuvait
 Et il est parti
 Sous la pluie
 Sans une parole
 Sans me regarder

 Et moi j'ai pris
 Ma tête dans ma main
 Et j'ai pleuré.

Scuola secondaria di primo grado

a cura di *Rita Bertone*

Livello A1.2/A2.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.1/avvio a A2.2 Termine della scuola secondaria di primo grado	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro); ... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	... ascolta una storia raccontata dall'insegnante per acquisire informazioni specifiche e ne inventa una (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	Le Polar FLE, <i>Le crime</i> http://www.polarfle.com/crime/crimeinter.htm .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • comprendere l'argomento generale del testo; • riconoscere la tipologia testuale; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi; • ricavare le informazioni richieste; • operare semplici inferenze. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire le indicazioni dell'insegnante (comandi, consegne di lavoro, ecc.); • capire ciò di cui si parla nella storia <i>Un Crime</i> anche se non conosco tutte le parole; • ricostruire le sequenze della storia; • ricordare i particolari della storia ascoltata.

Procedure e fasi didattiche A1.2/A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Presento il testo, spiegando senza ricorrere alla traduzione, il significato di alcune parole chiave che forniranno agli alunni informazioni sulla tipologia testuale: *assassinée, enquête, énigme, découvrir, geste abominable*, etc.;
- ascolto le ipotesi formulate dai ragazzi e, se necessario, introduco altre parole chiave che possano aiutarli nella definizione della tipologia testuale.

While-listening

- Propongo l'ascolto, registrato da un *locuteur natif* e chiedo di fare alcune ipotesi sull'argomento trattato: *où, qui, quand, pourquoi?*, etc.;
- faccio riascoltare il brano e chiedo di aggiungere particolari a testimonianza di una comprensione globale;
- divido la classe in tre gruppi. Il primo gruppo dovrà rilevare il numero dei personaggi e le loro eventuali caratteristiche fisiche: *Madame Bernadette Dejeu était de petite taille*, etc.; il secondo dovrà reperire informazioni riguardo ai luoghi in cui si svolge l'azione: *s'est passée en France, sur la plage de Trouville*, etc. e il terzo gruppo dovrà censire gli oggetti presentati nel brano: *alliance, briquet, collants, grand manteau*, etc.;
- formo i gruppi secondo un criterio di equieterogeneità;
- leggo personalmente il testo con l'intonazione adeguata, mimando quanto più possibile le situazioni descritte e, avvalendomi della parole trasparenti, li avvio a una comprensione più dettagliata degli avvenimenti descritti;
- nel caso alcune parole risultino di difficile comprensione faccio in modo che le comprendano
 - richiamando l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - con esempi o giri di frase;
 - recuperando conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - immedesimandosi nella trama al fine di formulare ipotesi pertinenti.

Post-listening

- Chiedo a ogni gruppo di relazionare su quanto richiesto a ognuno;
- a tal scopo rivolgo loro domande specifiche ("Qui sont les personnages?", "Combien sont-ils?", "Où se déroule l'histoire?", "Qui est la victime?", "Qu'est-ce qu'elle avait dans son sac?", etc.);
- chiedo di operare semplici inferenze ("Comment était Madame Déjeu?", "Pourquoi elle avait les pieds nus?");
- propongo un nuovo ascolto del brano letto dal *locuteur natif*;

- chiedo a ogni gruppo di confermare le proprie ipotesi su quanto chiesto loro di reperire;
- faccio fare alla lavagna un *remue-ménages* di tutte le informazioni apprese;
- faccio realizzare a tre gruppi dei disegni trasferendo nelle immagini quanto, di loro competenza, è stato rilevato nel brano: *la plage, Madame Déjeu, le commissaire, les collants, les pieds nus, le briquet, les vêtements mouillés*, etc.;
- chiedo ai tre gruppi, a turno, di utilizzare il lessico e le frasi trascritte alla lavagna per ricostruire la storia avvalendosi anche dei disegni realizzati
- chiedo agli alunni di formulare proposte riguardo l'evoluzione degli avvenimenti della storia facendo ipotesi in lingua sui possibili risvolti;
- rivolgo domande che aiutino i ragazzi a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto chiedendo le loro opinioni e aiutandoli a individuare i propri punti di forza/debolezza rispetto all'attività svolta;
- posso chiedere di proseguire l'attività seguendo gli esercizi presenti sul sito per conoscere i personaggi occulti del "giallo", ascoltare l'interrogatorio degli indiziati e scoprire il colpevole.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A gruppi;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Internet;
- LIM;
- immagini / disegni.

Allegato 23. Comprensione orale/ascolto Esempi per il tedesco

Scuola secondaria di primo grado
a cura di *Diana De Marchi*

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta un dialogo da CD e individua i personaggi e le loro azioni; ... ascolta per memorizzare e ripete modi di dire o espressioni molto semplici (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... un dialogo ¹ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi; • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sulla situazione in cui avviene la comunicazione, partendo anche da indizi extralinguistici; • fare ipotesi sul numero dei parlanti; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola; • ...

1. Il testo del dialogo è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere in un dialogo le parole che conosco già; • ripetere brevi frasi per dire come mi sento.

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- In una serie di lezioni preliminari si affronta il contesto, tuttavia non si individuano tutti i vocaboli riguardanti le parti del corpo, né tutte le espressioni per chiedere/rispondere sullo stato di salute. Il dialogo serve da ampliamento. Eseguo quindi un *brainstorming* sulle espressioni e vocaboli conosciuti. Scrivo il titolo del dialogo alla lavagna e invito la classe a formulare ipotesi sul contenuto.

While-listening

- Chiedo di formulare ipotesi in tedesco sul contenuto e gli interlocutori;
- riascolto il testo con gli alunni e li invito a completare una tabella predisposta con le seguenti domande.

	Franziska	Matthias	Frau Schmidt
Was tut weh?			
Seit wann?			
Meinung des Arztes			

Post-listening

- Controlliamo la tabella;
- gli alunni indicano vocaboli ed espressioni nuove che ricordano;
- riascoltiamo il testo, soffermandoci sui vocaboli che ricordavano e li scriviamo correttamente alla lavagna;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:

- Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
- Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
- Sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
- Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- chiedo agli allievi di ricreare in coppia un dialogo simile a quelli ascoltati utilizzando le nuove espressioni e vocaboli;
- utilizzo figure sul corpo umano e invito i ragazzi a formulare domande o affermazioni simili a quelle presentate nel dialogo.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- CD con dialogo, carte, LIM.

Materiali

Was fehlt dir denn?

Dialogo 1

MICHAEL „Franziska, was ist mit dir los?“

FRANZISKA „Mir geht's schlecht.“

MICHAEL „Was fehlt dir denn?“

FRANZISKA „Der Bauch tut mir weh und ich habe auch schreckliches Kopfschmerzen.“

MICHAEL „Seit wann?“

FRANZISKA „Seit vorgestern.“

MICHAEL „Warst du schon beim Arzt?“

FRANZISKA „Ja, er sagt ich soll Schmerztabletten nehmen.“

MICHAEL „Kommst du morgen zur Schule?“

FRANZISKA „Nein, ich muss drei Tage im Bett liegen!“

MICHAEL „Wir schreiben morgen eine Mathearbeit, was soll ich dem Lehrer sagen?“

FRANZISKA „Tut mir Leid, ich schreibe sie nach.“

MICHAEL „Ok, Tschüss.“

FRANZISKA „Tschau!“

Dialogo 2

MARKUS „Matthias wie geht's dir?“

MATTHIAS „Tja, es könnte besser gehen.“

MARKUS „Wieso?“

MATTHIAS „Ich habe Zahnschmerzen.“

MARKUS „Seit wann?“

MATTHIAS „Seit gestern.“

MARKUS „Und was sagt der Arzt?“

MATTHIAS „Ich soll keine Süßigkeiten essen!“

Dialogo 3

HERR HUBER „Frau Schmidt, wie geht's Ihnen?“

FRAU SCHMIDT „Im Moment nicht so gut, mir tun die Beine weh.“

HERR HUBER „Oh je, Arme.“

FRAU SCHMIDT „Ich kann nicht mehr gehen.“

HERR HUBER „Seit wann?“

FRAU SCHMIDT „Seit zwei Wochen, der Arzt sagt, ich soll mehr Sport treiben.“

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta un dialogo da un video per memorizzare modi di dire o espressioni molto semplici e li ripete (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... un dialogo da un video ² .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti; • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; • comprendere l'argomento generale del testo. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento.

2. Il testo del dialogo è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per ascoltare (numero dei parlanti, argomento generale); • capire ciò di cui si parla in un dialogo, anche se non conosco tutte le parole.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto partendo dal titolo del modulo “Einkäufe” e guidando le ipotesi sull’argomento che tratteremo;
- appendo alla lavagna delle carte raffiguranti capi di abbigliamento fra cui le scarpe.

While-listening

- Chiedo ai ragazzi di rispondere alla seguente domanda:
 - Hai riconosciuto parole che conosci già / che sono simili a parole della tua L1 o L2 (italiano o inglese)?
- dopo la prima visione del video, chiedo chi sono i protagonisti e dove si trovano;
- chiedo di rispondere a domande vero/falso e chiedo di ripetere la frase che motiva la risposta scelta;
- chiedo agli allievi di prendere nota delle risposte dei compagni.

Post-listening

Le attività possono essere diverse in base al momento della sequenza didattica in cui introduco il video:

- rivediamo il video;
- fermo il video ogni volta che troviamo le seguenti funzioni comunicative:
 - esprimere/chiedere un parere;
 - esprimere entusiasmo;
 - chiedere/dare informazioni su capi di abbigliamento;
 - esprimere scontento;
 - tranquillizzare;
 - chiedere/dire il prezzo;

- chiedere/dare consigli;
- esprimere delusione.
- chiedo di trascrivere le espressioni sul quaderno;
- faccio lavorare sulle parole nuove: per associazione, recuperando conoscenze pregresse e facendo riferimento all'esperienza degli alunni;
- faccio parlare dei diversi tipi di negozi;
- rinforzo le conoscenze lessicali degli allievi, aggiungendo anche qualche vocabolo nuovo;
- divido la classe in gruppi;
- chiedo agli allievi di costruire un dialogo simile a quello ascoltato;
- chiedo a ogni gruppo di drammatizzare il dialogo composto.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Video, carte, *drills*, LIM.

Materiali

Die neuen Schuhe

VERKÄUFERIN „Guten Tag, Sie wünschen?“

MONIKA „Ich möchte Slippers kaufen.“

VERKÄUFERIN „Welche Größe?“

MONIKA „Ich habe Nummer 37.“

VERKÄUFERIN „Welche Farbe?“

MONIKA „Dunkelblau, bitte.“

VERKÄUFERIN „Wie finden Sie diese Schuhe?“

MONIKA „Die sind echt super!“

VERKÄUFERIN „Probieren Sie sie an! Passen sie?“

MONIKA „Ja! Was kosten sie?“

VERKÄUFERIN „Sie kosten 200 Euro.“

MONIKA „Oh weh, Sie sind aber teuer!“

VERKÄUFERIN „Aber sie sind aus echtem Leder.“

MONIKA „Na gut, ich kaufe sie.“

Livello A2.1/A2.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del <i>task</i> proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.1/avvio a A2.2 Termine della scuola secondaria di primo grado	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (ad es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro); ... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	... ascolta per acquisire informazioni specifiche e completa un testo inserendo le parole mancanti (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... una canzone ³ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> comprendere l'argomento generale del testo; identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; operare semplici inferenze. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste; utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline/in altre lingue. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una canzone; ricavare le informazioni richieste anche se non sono date in modo esplicito.

Procedure e fasi didattiche A2.1/A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il testo mostrando la foto del gruppo e chiedendo agli allievi che cosa osservano;
- presento brevemente il gruppo;
- mi soffermo sul titolo e invito i ragazzi a formulare ipotesi sul significato, aiutandosi anche con le loro conoscenze pregresse (il verbo *verstehen*);
- distribuisco una fotocopia con parole mancanti (verbi);
- mostro il videoclip (www.sisters-ev.de/pr.dates.htm).

3. Il testo della canzone è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

While-listening

- Al termine del primo ascolto, rivolgo ai ragazzi domande di comprensione globale:
 - Chi sono i protagonisti?
 - Dove si trovano?
 - Qual è la situazione descritta?
- durante il secondo ascolto della canzone, chiedo ai ragazzi di completare la fotocopia con i vocaboli mancanti.

Post-listening

- Confronto l'esercizio svolto dai ragazzi;
- affronto il tema della discriminazione razziale;
- chiedo ai ragazzi, come compito a casa, di sottolineare i sostantivi e gli aggettivi;
- durante la lezione successiva, discutiamo sul significato dei sostantivi sottolineati;
- distribuisco una fotocopia con un esercizio di abbinamento fra contrari (ad es. *Freund-Feind*; *schwarz-weiß*; *Toleranz-Autorität*; *Hass-Liebe*);
- spiego la formazione e la costruzione del modo congiuntivo II;
- invito i ragazzi ad esprimere desideri e supposizioni utilizzando il congiuntivo II;
- chiedo ai ragazzi la loro opinione sul tema affrontato nella canzone e il motivo della loro approvazione/disapprovazione e le loro esperienze sull'argomento con facili domande in lingua e risposte guidate.

B – Come organizzo la classe?**Attività**

- A classe intera.

C – Quali risorse utilizzo?

- Videoclip, fotocopie, *drills*, LIM.

Materiali**Liebe und Verstand**

von *Sisters Keepers*

Yeah, Willkommen zu Sisters Keepers!

Und es ist egal, wo du herkommst

Oder wie du aussiehst, denn keiner gleicht dem anderen

Könnten wir die Welt mit Kinderaugen sehen
Würden wir lernen uns zu lieben, uns zu verstehen
Wir würden Farben ignorieren uns für einander interessieren
Nicht Hass sondern Liebe würde die Welt regieren
Liebe deinen Feind, wie soll das gehen?
Zu oft hab ich geweint, doch keiner hat's gesehen
Werde aufhören zu schweigen, weigere mich dem zu neigen
Nein, nein, nein. Ich bin vogelfrei
Es ist schön dich zu sehen
Komm' reich uns deine Hand
Auch wir sind hier geboren
Und trotzdem fremd in diesem Land
Schön dich zu sehen (so schön)
Komm' reich uns deine Hand
Wir können etwas ändern mit Liebe und Verstand.

Allegato 24. Comprensione orale/ascolto Esempi per lo spagnolo

Scuola secondaria di primo grado
a cura di *Valentina Manfredini*

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite alle esperienze svolte in classe, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta per capire di che cosa si sta parlando e individua l'immagine corrispondente.	... una descrizione ¹ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti; • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; • comprendere l'argomento generale del testo. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento alle illustrazioni e a ciò che già conosce sull'argomento. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole.

1. Il testo della descrizione è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l’ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto;
- analizzo le illustrazioni del testo che ascolteranno (“¿Qué representan estas imágenes?”);
- chiedo di nominare i principali oggetti presenti nelle illustrazioni (*cama, armario, mesa, estantería, puerta, ventana*, etc.);
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo (vocaboli relativi alla casa, ad es. *cocina, sofá, sillón*, etc.).

While-listening

- Ascolto la prima volta tutta la registrazione;
- rivolgo domande che:
 - stimolino il recupero delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
- ascolto nuovamente la registrazione, invitando gli alunni a individuare l’immagine corrispondente alla descrizione;
- ascolto per l’ultima volta chiedendo agli alunni di controllare la propria scelta.

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante l’ascolto sono state confermate;
- chiedo di descrivere l’immagine descritta nel testo e di giustificare la propria scelta in rapporto alle immagini scartate (fare un confronto);
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono (*hay/estar, ubicadores*);
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull’attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad es.:
 - Quali sono stati gli elementi che ti hanno aiutato nella scelta?
 - Su quali parole o espressioni hai focalizzato la tua attenzione?
- propongo attività di ampliamento lessicale (*alfombra, almohada*, etc.);
- chiedo di disegnare la propria stanza e successivamente di farne una breve descrizione sul modello dell’esercizio di ascolto.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera.

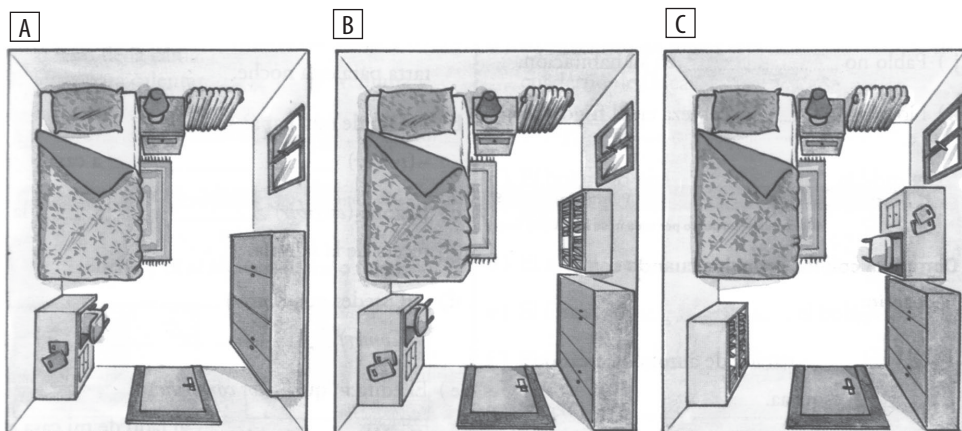
C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni.

Materiali²

Trascrizione del testo

Entrando, a la derecha, hay un armario bastante grande, y enfrente una mesa donde yo suelo estudiar; al lado de la mesa, en la pared de la izquierda, está la cama, que es muy cómoda. En la pared del fondo, junto a la cama, hay una mesita con una lámpara y al lado un radiador pequeño, pero que da suficiente calor porque la habitación no es muy grande; cerca del radiador, pero ya en la pared de la derecha, hay una ventana y entre la ventana y el armario una estantería.



Solución

B

2. L'esercizio è tratto da S. Benavente Ferrera, G. Boscaini, *Muy Rico*, Loescher, Torino 2009.

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	... ascolta per capire di che cosa si sta parlando e individua i personaggi e le loro problematiche.	... una conversazione ³ .	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi; • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; • riconoscere la tipologia testuale (storia, canzone, comandi); • comprendere l'argomento generale del testo; • reagire correttamente a quanto ascolta, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale; • dedurre un sentimento a partire dall'intonazione. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per ascoltare, facendo riferimento a ciò che già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sulla situazione in cui avviene la comunicazione, partendo anche da indizi extralinguistici; • fare ipotesi sul numero dei parlanti; • fare ipotesi sull'argomento generale, partendo anche da indizi extralinguistici oppure da alcune parole chiave, senza necessariamente comprendere ogni singola parola. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per ascoltare (numero dei parlanti, argomento generale); • capire ciò di cui si parla in un dialogo, anche se non conosco tutte le parole.

3. Il testo della conversazione è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l’ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Leggo i titoli dei dialoghi e chiedo di formulare ipotesi sul contenuto facendo leva sulla curiosità degli alunni (“¿Qué tipo de problemas tiene Alejo con sus padres?”, “¿Y Juana y Estefanía?”);
- analizzo le illustrazioni presenti accanto al testo che possano aiutare a fare ipotesi sul contenuto del dialogo;
- chiedo di individuare i personaggi principali presenti nelle illustrazioni;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto (già affrontato nelle lezioni precedenti);
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While-listening

- Nel primo ascolto interrompo l’ascolto alla frase: “¡tengo una idea!” del secondo dialogo;
- chiedo di formulare delle ipotesi sul possibile finale della storia (“En tu opinión ¿Qué idea tiene Estefanía?”);
- nel secondo ascolto invito gli alunni a completare il questionario di comprensione a risposta multipla;
- richiamo l’attenzione su parole note (*regañar, mimar, molestar, estricto, permisivo, severo, pesado, etc.*);
- rivolgo domande specifiche;
- con il terzo ascolto controllano le proprie risposte;
- chiedo di verificare le ipotesi fatte sul contenuto e gli interlocutori e sull’idea di Estefanía.
- richiamo l’attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l’attenzione sulle parole/frasi vicine a quella/e sconosciuta/e (*rollo, lata, jovencita*);
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni.

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante l’ascolto sono state confermate;
- riformulo in spagnolo, se necessario, le ipotesi dagli allievi;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull’attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:

- Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
- Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
- Sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
- Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale (*exigente, tranquilo, generoso, atento, tacaño, divertido, comprensivo*, etc.);
- chiedo di drammatizzare (a coppie) uno dei due dialoghi utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera;
- a coppie.

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie /immagini / disegni;
- CD;
- LIM;
- libro di testo.

Materiali⁴

Diálogo 1

BEATRIZ Hola Alejo, ¿qué tal el ayer el aniversario de tus padres?

ALEJANDRO Pues un poco rollo, estuvimos en el restaurante como cuatro horas.

BEATRIZ Qué lata... pero se lo debes a tus padres, con lo que te miman.

ALEJANDRO ¿Qué dices? ¡Si mi madre no hace más que regañarme!

BEATRIZ Tendrá sus motivos, ¿no crees?

ALEJANDRO Creo que a veces se pasa un poco conmigo.

BEATRIZ ¿Y tu padre es más permisivo?

ALEJANDRO Depende, para algunas cosas sí, pero para otras creo que es incluso más estricto.

BEATRIZ A mí me pasa lo contrario, mi padre es más severo que mi madre.

ALEJANDRO Menos mal que la mayoría del tiempo lo paso con mis abuelos, que son más tranquilos y no molestan tanto.

BEATRIZ ¡Cómo eres! Me parece que estás exagerando...

ALEJANDRO Bueno, creo que tienes razón, es que cuando están los dos se ponen muy pesados.

4. L'esercizio è tratto da M. Bolognini, L. Dell'Acqua, A. Caramia, M. R. Uribe Mallarino, *Tú También*, Minerva Scuola, Milano 2010.

Diálogo 2

ESTEFANÍA Hola Estefanía, ¿te has enterado de que actúa Soraya en la feria la semana que viene?

JUANA Ay, sí, me gustaría mucho ir, su último disco es muy bueno.

ESTEFANÍA Pues vamos a verlo, ¡es gratis!

JUANA Sería fantástico pero creo que mis padres no me van a dejar...

ESTEFANÍA ¿Y eso por qué?

JUANA Dicen que todavía soy pequeña para este tipo de cosas.

ESTEFANÍA ¡Me parece el colmo! Lo dicen solo porque eres mujer, con nosotras las chicas son así. Entonces que te acompañen si no confían en ti

JUANA Uy, mis padres en un concierto, con lo anticuados que son...

ESTEFANÍA Vaya, pues yo tengo ganas de ir...

JUANA Creo que no va a ser conmigo.

ESTEFANÍA Espera, ¡tengo una idea! Le digo a mi madre que nos acompañe. Seguro que a ella no le importa, le decimos además que llame a tu madre y ya no tendrá excusa para no dejarte venir.

JUANA Pues sería genial... ¿en serio crees que tu madre quiere acompañarnos?

ESTEFANÍA Seguro que sí, ella es muy moderna, siempre quiere salir conmigo para hacerse la jovencita...

Escucha los diálogos y marca la respuesta correcta.

1. ¿Qué tal se lo pasó Alejo en la fiesta de aniversario de sus padres?
 - a. Se lo pasó muy bien y le encantó la comida.
 - b. Se aburrió porque tuvo que estar mucho tiempo en la mesa.
 - c. Se lo pasó fatal porque sus padres le regañaron.
2. ¿Por qué Alejandro está mejor con sus abuelos que con tus padres?
 - a. Porque son más permisivos.
 - b. Porque le quieren más.
 - c. Porque siempre le hacen regalos.
3. ¿Por qué Juana teme que no va a poder ir al concierto?
 - a. Porque los jóvenes tienen que ir acompañados por adultos.
 - b. Porque sus padres no la van a dejar.
 - c. Porque cuesta mucho y ella no tiene dinero.
4. ¿Por qué le parece mal a Estefanía que los padres de Juana no la dejen ir?
 - a. Porque cree que es una cuestión de machismo.
 - b. Porque Juana es una chica muy responsable.
 - c. Porque si no pueden acompañarla tienen la obligación de dejarla ir sola.

5. ¿Qué solución propone Estefanía?
- Ir al concierto sin decirle nada a los padres de Juana.
 - Convencer a los padres de Juana para que las acompañe.
 - Pedir a su madre que las acompañe.

Livello A2.1 / A2.2⁵

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse ad ascoltare...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.1/avvio a A2.2 Termine della scuola secondaria di primo grado	... capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro); ... afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	... ascolta per acquisire informazioni specifiche e risponde verbalmente alle domande dell'insegnante (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... ascolta per dedurre il significato di una parola che non conosce e lo esprime in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi); ... ascolta per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... un'intervista ⁴ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere l'intonazione degli enunciati affermativi, negativi e interrogativi; • riprodurre correttamente le parole e l'intonazione; • riconoscere la tipologia testuale (storia, descrizione); • comprendere l'argomento generale del testo; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire dagli elementi significativi (accento della frase, parole chiave, ecc.); • comprendere l'intenzione comunicativa del parlante; • "notare" le parole che non conosce; • ricavare il significato di parole che non conosce; • operare semplici inferenze; • ricavare le informazioni richieste.

5. Il testo dell'intervista è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

				<p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per ascoltare; • fare riferimento agli indizi culturali; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline/in altre lingue. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste; • capire le domande di un'intervista; • capire le domande dell'insegnante riferite al contenuto della registrazione; • capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole; • capire il significato di una parola che non conosco.
--	--	--	--	--

Procedure e fasi didattiche A2.1/A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per l'ascolto? Secondo quali fasi?

Pre-listening

- Introduco il contesto creando il *setting* per l'ascolto;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro alcune opere di artisti che utilizzano materiali di recupero;
- chiedo di riconoscere alcuni materiali presenti nelle illustrazioni (*papel, mader, hierro, plástico, vidrio, etc.*);
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto (già affrontato nelle lezioni precedenti);
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While-listening

- Mostro la prima parte del video (il lancio del servizio fatto dalla conduttrice televisiva, PARTE 1) e chiedo di formulare ipotesi sul contenuto del servizio basandosi sulle parole chiave (*bassura, reciclar, contenedor azul, etc.*);

- continuo l'ascolto fermandomi a ogni cambio scena;
- richiamo l'attenzione su parole note;
- rivolgo domande specifiche;
- invito gli alunni a leggere il questionario di comprensione a risposta multipla;
- ascolto nuovamente e invito gli alunni a rispondere alle domande di comprensione;
- il terzo ascolto servirà per controllare le proprie risposte e fissare vocaboli e strutture;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole/frasi vicine a quella/e sconosciuta/e (*rollo, lata, jovencita*);
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni.

Post-listening

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante l'ascolto sono state confermate;
- riformulo in spagnolo, se necessario, le ipotesi dagli allievi;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività di ascolto e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale?
 - Per comprendere il significato generale, è stato necessario capire ogni parola?
 - Sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- propongo di fare una ricerca di opere artistiche create a partire dal materiale di scarto, e di crearne qualcuna insieme.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a classe intera.

C – Quali risorse utilizzo?

- Filmati;
- Internet;
- LIM.

Materiali

Immagini



Video

http://www.youtube.com/watch?v=IEmXSIfKoJE&feature=player_embedded#!

Trascrizione del video

PARTE 1

Pues acabar con la basura que generamos es un 40% más difícil que hace 8 años porque eso es exactamente el aumento de basura que provocamos, y aún así seguimos sin reciclar el 80% nunca se recupera, eso sí parece que lo del contenedor azul del papel, lo tenemos algo más claro. La basura le sirve a lo más imaginativos para otras cosas.

Intervista 1

Cada uno de nosotros genera al día más de 1 kg de residuos...

"La basura es algo que caracteriza al igual esta sociedad, hace 100 años no había basura o hace 200, la basura y el concepto de basura no existía. En una sociedad en que producimos mucha basura, la basura se convierte en arte de manos de los artistas que han buscado un diálogo con los materiales de su entorno".

Unos buscan lo estético, y otros la crítica. Denuncia e ironía se mezclan en el proyecto *santas amas de casa: especie en extinción*.

Intervista 2

"Los electrodomésticos son sus herramientas de trabajo, la cocinera, pieza eje de toda familia, la nodriza, que alimenta a sus hijos y los tiene, y la costurera que también, toda ama de casa hace 30 años tenían que saber cocer".

Y también en el traje que el artista serbia Nevena Dragosavac ha confeccionado con las fotocopias de los papeles para conseguir su residencia en España.

Entrevista 3

"Frustración bastante grave, y lo he decidido, como lo tengo ahí muchísimos y muchísimos, y cada vez tengo más y siempre piden más y siempre falta alguno".

Obras cuyos elementos pierden sus características para ser expresiones de su creatividad, porque la basura, objetiva o subjetiva, sirve para todo.

Visión del teledirio y contestación a las preguntas.

1. ¿De qué se ocupa este teledirio?
2. ¿Cuánta basura producimos al día?
3. ¿Cuáles son los objetivos de estas obras?
4. ¿Qué tipo de basura se utiliza en la colección "santas amas de casa: especie en extinción"?
5. ¿De qué está hecho el traje de la artista serbia Nevena Dragosavac?
6. ¿Qué quiere decir con su obra, por qué lo hizo con este material?
7. Encuentra un sinónimo de "material de deshecho".

Allegato 25. Comprensione scritta/lettura

Schema generale per la seconda LS

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, il protagonista della storia oppure una sua caratteristica; ... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, quella che rappresenta l'oggetto/il luogo di cui si parla; ... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date, quella che rappresenta la soluzione dell'indovinello;	... una storia; ... un fumetto / un messaggio di posta elettronica; ... un indovinello; ... il testo di una canzone.	1) Competenze: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); • identificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale</i>, QCER, pp. 136-8); • riconoscere la tipologia testuale (storia, fumetto, indovinello, canzone) (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo</i>, QCER, pp. 125-6); • riprodurre le parole che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortopedica</i>, QCER, pp. 144-5); • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale (anche in italiano) o non verbale (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); • ... L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico, se presente;

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. *Sono capace di abbinare parole e immagini / di ricostruire una sequenza di immagini / di compilare una tabella / di colorare delle figure, ecc.*

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		... legge per capire e canta insieme ai compagni.		<ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi; • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • trovare la soluzione di un indovinello; • cantare insieme ai miei compagni, leggendo il testo della canzone; • ...
<p>Età di riferimento: 12-13 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado</p>	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari e frasi molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente.	<p>... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date / di alternative scritte, il protagonista della storia oppure una sua caratteristica;</p> <p>... legge per capire le istruzioni e le esegue;</p> <p>... legge per capire l'argomento generale e legge ai compagni;</p>	<p>... una storia;</p> <p>... le istruzioni di montaggio/ di utilizzo di un gioco;</p> <p>... una barzelletta;</p> <p>... una brochure;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); • identificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); • riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); • riconoscere la tipologia testuale (storia, istruzioni, barzelletta, indovinello, canzone) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); • riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortoepica, ibidem</i>, pp. 144-5); • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico, se presente; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave;

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<p>... legge per trovare una soluzione e sceglie la risposta esatta tra un elenco scritto;</p> <p>... legge per capire l'argomento generale e abbina testo e immagine;</p> <p>... legge per memorizzare e canta insieme ai compagni.</p>	<p>... un indovinello;</p> <p>... le didascalie;</p> <p>... il testo di una canzone.</p>	<ul style="list-style-type: none"> fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> fare ipotesi su quanto sto per leggere (argomento generale); capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; abbinare foto e didascalie; capire le istruzioni di un gioco; ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.1/avvio a A2.2</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari.</p>	<p>... legge per acquisire informazioni specifiche e completa una tabella;</p> <p>... legge per acquisire informazioni specifiche e seleziona la risposta tra una serie di alternative scritte oppure tra una serie di figure date (le serie possono riguardare, ad es., il numero dei personaggi, le loro caratteristiche, il luogo dove si svolge la storia, le azioni, i sentimenti, una caratteristica descrittiva, ecc. oppure uno o più oggetti di cui si parla nel testo);</p> <p>... legge per acquisire informazioni specifiche e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p>	<p>... una storia;</p> <p>... una descrizione;</p> <p>... il testo di una canzone;</p> <p>... un annuncio pubblicitario;</p> <p>... una guida televisiva;</p> <p>... un menù;</p> <p>... l'orario dei treni;</p> <p>... un grafico;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> osservare la forma grafica del testo (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); identificare gli indizi extralinguistici (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); "notare" le parole che non conosce (<i>competenza esistenziale: apertura verso le novità, motivazione, ecc. e competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 129-8); ricavare il significato di parole che non conosce (<i>competenza lessicale, pragmatica e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-59); operare semplici inferenze (<i>competenza semantica, lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 141-59); riconoscere gli stereotipi (<i>consapevolezza interculturale, ibidem</i>, pp. 129-30); riconoscere vocaboli noti (<i>competenza lessicale, ibidem</i>, pp. 136-8); riconoscere la tipologia testuale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'argomento generale del testo (<i>conoscenza del mondo, ibidem</i>, pp. 125-6); riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette (<i>competenza ortopedica, ibidem</i>, pp. 144-5); reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); identificare le informazioni date esplicitamente nel testo (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59);

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Sa riconoscere i punti significativi in un articolo di giornale scritto in maniera semplice e chiara e relativo ad argomenti che gli sono familiari.	<p>... legge per individuare le parole che non conosce e le evidenzia;</p> <p>... legge per dedurre il significato di una parola che non conosce ed esprimerlo in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi);</p> <p>... legge per acquisire informazioni specifiche e opera cambiamenti guidati sul testo (ad es., scegliendo un'altra ambientazione, caratteristiche diverse del protagonista, dell'oggetto di cui si parla, ecc.) (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... legge per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE);</p> <p>... legge per comprendere nei dettagli e completa una tabella per individuare "chi, dove, quando, che cosa, come, perché".</p>	<p>... le domande;</p> <p>... una lettera personale;</p> <p>... un articolo di giornale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ricostruire il senso a partire da elementi significativi quali, ad esempio, le parole chiave, la posizione della frase e delle singole parole, ecc. (<i>competenza semantica, lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); leggere in maniera non lineare (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); comprendere l'intenzione comunicativa del parlante (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); ricavare le informazioni richieste (<i>competenza lessicale, grammaticale e pragmatica, ibidem</i>, pp. 136-59); comprendere il valore di semplici connettivi (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> osservare la composizione delle parole; fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; fare riferimento agli indizi culturali; utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per comprendere l'argomento generale /ricavare le informazioni richieste; utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline / in altre L; confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere; ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; ricavare le informazioni richi este; trovare i programmi sportivi in una guida televisiva; capire una descrizione e scegliere tra molte la figura adatta; capire le domande dell'insegnante riferite ai particolari di una descrizione e rispondere; capire ciò di cui si parla in un messaggio, anche se non conosco tutte le parole; ricostruire le sequenze; capire di che cosa si parla in un breve articolo di giornale, anche se non conosco tutte le parole; ...

Procedure e fasi didattiche¹

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto utilizzando *flashcards*, immagini, gesti, mimo, ecc.;
- analizzo le illustrazioni presenti sulla copertina del testo ed eventualmente anche quelle all'interno;
- nomino i personaggi principali presenti nelle illustrazioni;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- chiedo dove si potrebbe trovare un testo siffatto;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- richiamo l'attenzione su particolari segni grafici (maiuscole, numeri, sigle, corsivi, ecc.);
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- esprimo in LS alcune ipotesi sul possibile contenuto aiutandomi con i gesti o il mimo;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti presenti nel testo;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo;
- ...

While-reading

- (Se lettura a voce alta) accompagno la lettura con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce, qualora necessario;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
- facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;

1. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- rivolgo domande specifiche;
- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in LS le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- divido la classe in gruppi e assegno a ogni gruppo un *task* diverso;
- ...

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- richiamo l'attenzione su *false friends*, *collocations*, sulle parole composte e sulla loro composizione, ecc.;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale del testo?
 - Che cosa hai fatto prima di leggere il testo in modo estensivo?
 - In che misura l'osservazione dell'aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?(Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- (nel caso di una storia) rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento della storia, ad esempio:
 - Cosa vi è piaciuto di questa storia?
- chiedo di drammatizzare un segmento di una storia letta (ad esempio il momento più bello) utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi;
- chiedo di costruire i personaggi lavorando con materiale di recupero o plastilina;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 26. Comprensione scritta/lettura Esempi per il francese

Scuola secondaria di primo grado
a cura di *Mariagrazia Bondioli*

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge una lettera per capire l'argomento generale, individua chi sia lo scrivente e completa una tabella relativa all'età dello scrivente, al luogo dove vive, alla sua scuola.	... una lettera di presentazione del proprio <i>penfriend</i> del Progetto Senegal ¹ .	1) Competenze: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento;

1. Il testo della lettera è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> capire ciò di cui si parla in una breve lettera del mio corrispondente, anche se non conosco tutte le parole.

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Richiamo l'attenzione facendo leva sulla curiosità degli alunni ("Il y a des nouvelles du Sénégal !"; "Ehh ! Les enfants! voilà le courrier du Sénégal!", etc.), srotolando la bandiera del Senegal sulla cattedra o appendendola alla lavagna;
- distribuisco la fotocopia della lettera;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto della lettera;
- eseguo un breve *brainstorming* lessicale per richiamare vocaboli noti;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- con l'aiuto di immagini e mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti che gli allievi incontreranno nel testo;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While-reading

- Chiedo agli alunni di eseguire una rapida lettura silenziosa;
- in LS invito gli alunni a rispondere oralmente ad alcune semplici domande ("C'est une lettre.", "Qui écrit la lettre?", "La lettre, d'où vient-elle?");
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- in LS invito gli alunni a rileggere silenziosamente, con attenzione, il testo, e chiedo loro di sottolineare eventuali parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;

- richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
- stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
- facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
- ...
- in LS invito gli alunni a chiedere la spiegazione dei termini non noti (“Madame, je ne comprends pas le mot ‘oulouf’”, “Madame, s’il vous plaît, quel est le signifié du mot ‘jargon’?”);
- fornisco le spiegazioni usando sinonimi prossimi alla lingua madre (ad es.: *jargon* = *dialect*) oppure gesti, mimo o eventuali giri di parole (ad es. *français* = “Un français est une personne qui habite en France”, “Sarkozy est français”, etc.);
- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in francese le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- chiedo di completare una tabella riportando il luogo dove vive lo scrivente, la sua età, le lingue studiate a scuola.

Post-reading

- Confronto le informazioni riportate nella tabella dagli allievi,
- chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad es.:
 - Per completare la tabella, hai avuto necessità di tradurre il testo?
 - A che cosa è servito il *brainstorming* fatto prima di leggere la lettera?
 - In che misura l’osservazione dell’aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
 (Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- chiedo di riprodurre un modello di lettera simile, con i propri dati personali.

B – Come organizzo la classe?

- Attività individuale.

C – Quali risorse utilizzo?

- Lettere autentiche dal Senegal.

Materiali

Dakar, le 18 Avril 2012

Salut les copains!

C'est moi, votre correspondant sénégalais.

Je m'appelle Mamadou Djallo. J'ai onze ans, j'habite près de Dakar, au Sénégal. Je fréquente la sixième classe du collège Joseph Correa, qui se trouve à 12 km de mon village. Je vais au collège à pieds tous les jours de lundi à vendredi.

Mon prof de français s'appelle Oumar. Il est très sympa mais il est sévère et exigeant.

J'étudie deux langues étrangères : l'anglais et l'espagnol, mais chez-moi, en famille, nous parlons « oulof », un jargon africain.

Je parle assez bien le français parce que le Sénégal est un pays francophone et ici tout le monde s'exprime en français.

Et vous, comment vous appelez vous ?

J'attends votre réponse.

Amicalement

Mamadou

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del <i>task</i> proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
<p>Età di riferimento: 12-13 anni</p> <p>A1.2</p> <p>Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado</p>	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari e frasi molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente.	... legge per capire l'argomento generale e completa una tabella con le informazioni principali.	... la <i>brochure</i> di <i>Choco-Story. Le Musée du gourmand du chocolat</i> (Paris) ² .	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • identificare e interpretare i codici iconici; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per leggere (argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una <i>brochure</i>, anche se non conosco tutte le parole; • leggere le indicazioni stradali; • visitare un sito Internet francese.

2. La *brochure* è riportata in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Richiamo l'attenzione degli alunni, facendo leva sulla loro curiosità: mostro un sacchetto di cioccolatini;
- distribuisco una fotocopia a colori della *brochure*;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica e iconica) del *dépliant*;
- scrivo alla lavagna un paio di forme per agevolare la formulazione dell'ipotesi in LS3, ad es. "Selon moi, il s'agit de...", "À mon avis c'est un...", "D'après moi l'on parle de...", etc.;
- chiedo di guardare le immagini contenute e di formulare oralmente delle ipotesi sulla tipologia del volantino ("Selon moi, il s'agit d'un dépliant...", "Pour moi, c'est une brochure de publicité...", "L'on parle du chocolat / on parle de l'histoire du chocolat", etc.);
- eseguo un breve *brainstorming* lessicale per richiamare i vocaboli noti;
- con l'aiuto di immagini, illustro il significato di vocaboli sconosciuti che gli allievi incontreranno nel testo;
- faccio emergere le conoscenze pregresse, inerenti quel contesto, da parte degli allievi;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di agevolare la comprensione;
- evidenzio che il volantino è scritto in 3 lingue.

While-reading

- Chiedo agli alunni di eseguire una rapida lettura silenziosa;
- in LS invito gli alunni a rispondere oralmente ad alcune semplici domande ("Qu'est-ce que c'est ?", "Le Musée se trouve où ?", "C'est le Musée de quoi ?", "Dans la brochure, on parle de quel aliment ?");
- in LS invito gli alunni a rileggere con attenzione il testo e chiedo loro di sottolineare eventuali parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della parola sconosciuta;
 - stimolino il recupero delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali;
 - facciano leva sulle conoscenze e sull'esperienza personale degli alunni;
- in LS invito gli alunni a chiedere la spiegazione dei termini non noti ("Madame, je ne comprends pas le mot 'praline'", "Madame, s'il vous plaît, quel est le signifié du mot 'jusqu'au' ?", etc.). Fornisco le spiegazioni usando sinonimi

prossimi alla lingua madre o esempi, aiutandomi con il mimo, o formulo un esempio in LS2;

- fornisco una tabella/griglia da completare che comprenda le informazioni salienti: nome del museo, località in cui si trova, indirizzo, telefono/fax, sito web di riferimento, giorni di apertura, orario d'ingresso, costo del biglietto per adulti, anziani, bambini e gruppi, mezzi di trasporto per raggiungerlo, tipi di cioccolato usato nelle degustazioni, tipo di dimostrazione effettuata al museo, periodo storico della scoperta del cioccolato.

Post-reading

- Confronto le informazioni riportate dagli alunni;
- chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- rivolgo qualche domanda che aiuti i miei alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali ad esempio:
 - Per completare la griglia hai avuto necessità di tradurre il testo?
 - A che cosa è servito il *brainstorming* iniziale?
 - In che misura l'osservazione delle immagini e della struttura grafica del testo ti sono state di aiuto?
 - Ti è servita la tua L1 o le altre LS presenti nel *dépliant*?
 - Come sei riuscito a capire il significato delle parole sconosciute?
 (Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- chiedo agli alunni di usare la loro creatività e, facendo riferimento alla struttura della brochure usata, invito i ragazzi a produrre un cartellone, da usare come *affiche* (manifesto pubblicitario di grandi dimensioni), per pubblicizzare Le Musée du barbe à papa (zucchero filato). Eventualmente è possibile far realizzare una presentazione in PowerPoint al posto del cartellone.

B – Come organizzo la classe?


Attività

- Individuale;
- a gruppi.

C – Quali risorse utilizzo?

- Brochure del Musée gourmand du chocolat de Paris, reperibile al sito www.museeduchocolat.fr.
- cartelloni;
- materiale di facile consumo (vedi esempio, *infra*).

Materiali




Choco-Story
LE MUSÉE GOURMAND DU CHOCOLAT
PARIS

Ouvert tous les jours de 10 à 18 h - Dernières entrées à 17 h
9 € : adultes
8 € : étudiants - 65 ans, groupes (15 personnes min, réservation souhaitée)
6 € : enfants de 6 à 12 ans (gratuits pour les moins de 6 ans)

Open every day from 10 am to 6 pm - Last entrance at 5 pm
9 € : adults
8 € : students, over 65's, groups (min 15 people - please reserve)
6 € : children (6 to 12 years) - free for children under 6

Abierto todos los días de 10:00 a 18:00 horas.
Última entrada hasta las 17:00 horas.
9 € : adultos
8 € : estudiantes, mayores de 65 años, grupos
(15 personas como mín, previa reserva)
6 € : niños (6 a 12 años) Entrada gratuita para los menores de 6 años




Comment venir
How to get there
Cómo llegar


Métro: Bonne Nouvelle ou Strasbourg Saint-Denis.
Bus: lignes 20, 39 ou 48. Arrêts: Poissonnière - Bonne Nouvelle ou Porte Saint-Denis.

Choco-Story - Le musée gourmand du Chocolat - 28 bd Bonne Nouvelle - 75010 Paris
Tel: 01 42 29 61 00 - Fax: 01 42 29 61 51 - Email: info@museeduchocolat.fr
Site internet: www.museeduchocolat.fr

- 1€ sur une entrée adulte Valable jusqu'au 31 03 2011
off an adult entrance fee Valid till 31 03 2011
en una entrada de adulto Valida hasta el 31 03 2011



Choco-Story
LE MUSÉE GOURMAND DU CHOCOLAT
PARIS



Ouvert tous les jours de 10 à 18 h - Dernières entrées à 17 h

The gourmet chocolate museum
Open every day from 10 am to 6 pm - Last entrance at 5 pm

El museo goloso del chocolate
Abierto todos los días de 10:00 a 18:00 horas
Última entrada hasta las 17:00 horas



Démonstration
Assistez à la réalisation de véritables bonbons chocolatés (pralines) et découvrez les secrets pour réussir de bons chocolats

Demonstration
Take part in the elaboration of filled chocolates and discover the secrets of making good chocolate

Demostración
Asista a la elaboración de auténticos pralines y descubre los secretos para obtener chocolate de calidad



Histoire
Découvrez les secrets du chocolat et ses 4000 ans d'histoire, depuis les Olmèques jusqu'à notre civilisation

History
Discover the secret of chocolate and its 4,000 years of history, from the Olmecs to our present day civilization

Historia
Descubra los secretos del chocolate y sus 4.000 años de historia, desde los Olmecas hasta nuestros días



Dégustation
Venez déguster nos variétés de chocolats d'origine, allant du moelleux lacté du Costa Rica à la puissance fondante et fruitée du Pérou sans oublier la douceur des arômes du cacao Vanuatu

Tasting
Come and try our different sorts of original chocolates: from the milky smoothness of Costa Rica to the superb melt-in-the-mouth fruitfulness of Peru, not forgetting the sweet aromas of cocoa beans from Vanuatu

Degustación
Pruebe nuestras variedades de chocolates de origen, desde la suavidad láctea de Costa Rica al potente, fundente y afrutado de Perú, sin olvidar la delicadeza de los aromas del cacao de Vanuatu

Livello A2.1/A2.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.1/avvio a A2.2 Termine della scuola secondaria di primo grado	Comprendere testi brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiali di uso quotidiano quali pubblicità, programmi, menù e orari.	... legge per acquisire informazioni specifiche e completare una tabella, rispondere a domande e compilare la <i>fiche d'inscription</i> per la partecipazione ad una gara internazionale (ATTIVITÀ INTEGRATE).	una <i>brochure</i> contenente l'invito alla partecipazione a una competizione chiamata <i>Le raid des sables</i> ⁴ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo; • ricostruire il senso a partire da elementi significativi; • ricavare le informazioni richieste; • operare semplici inferenze. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sul contenuto del testo, partendo dalle parole chiave; • fare ipotesi su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in un volantino pubblicitario, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste; • capire le domande dell'insegnante riferite ai particolari del testo e rispondere.

3. La *brochure* è riportata in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Richiamo l'attenzione degli alunni su eventi sportivi accaduti nella settimana, rivolgendo loro domande quali, ad esempio, "Et quel a été le résultat entre Lazio et Inter ?", "Qui a vu le match entre Rome et Milan à la télé ?", "Quel a été le résultat final ? Et Alonso, qu'a-t-il fait cette semaine ?";
- distribuisco le fotocopie della *brochure Le raid des Sables* (Figg. 1, 2 e 3) senza la *fiche d'inscription*;
- chiedo di analizzare la veste grafica del volantino;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- chiedo di osservare la scansione grafica del testo / la suddivisione;
- chiedo di osservare ed interpretare simboli e immagini presenti nel testo;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto del *dépliant*;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- eseguo un breve *brainstorming* lessicale per richiamare vocaboli noti;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- con l'aiuto del mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti che gli allievi incontreranno nel testo;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While reading

- Suddivido la classe in 4 gruppi o squadre;
- chiedo agli alunni di ogni gruppo di eseguire una rapida lettura silenziosa;
- in LS invito gli alunni di ogni gruppo a rispondere oralmente ad alcune semplici domande ("De quoi parle-t-on dans la brochure ?", "Le Raid des sables se passe où ?", "Quels sont les moyens de transport que l'on peut utiliser dans la compétition de Les-Saintes-Maries-de la Mer ?", "La compétition se passe en quelle région française?", "En quelle période de l'année?");
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- in LS invito gli alunni a rileggere silenziosamente, con attenzione, il testo e chiedo loro di sottolineare eventuali parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciute;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciute;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
- in LS invito gli alunni a chiedere la spiegazione dei termini non noti ("Madame,

je ne comprends pas le mot ‘empreunter.’”, “Madame, s’il vous plaît, quel est le signifié du mot ‘Fleuve’ ?”, “Madame, le verbe ‘longer’, je ne le comprends pas.”);

- fornisco le spiegazioni usando sinonimi prossimi alla lingua madre (ad es. *immeuble* = *grande maison*) oppure gesti, mimo o eventuali giri di parole (ad es. *fleuve*? = “La Seine est un fleuve français comme le Rhône”);
- in LS pongo una serie di semplici domande, per verificare la comprensione del testo;
- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in francese le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o con il mimo;
- chiedo di rileggere il testo e nel contempo di completare una tabella con alcune informazioni essenziali presenti nel volantino (data, luogo, telefono del pronto intervento, telefono dell’organizzazione generale, nominativi e relativi recapiti telefonici degli organizzatori, tipologia di prove, lunghezza della gara a piedi, lunghezza della gara in bicicletta, lunghezza della gara in canoa, punti di partenza e di arrivo di ogni segmento della prova, punti di controllo dei giudici della gara, punto di ristoro per il percorso in VTT);
- fornisco un breve V/F o scelta multipla (4-5 *items*) concernente i punti salienti del regolamento della gara;
- chiedo di individuare il sito Web dell’organizzazione.

Post-reading

- A ognuno dei 4 gruppi o squadre fornisco la fotocopia con la *fiche d’inscription* (Fig. 4) alla gara, la fotocopia di un assegno, un fax-simile di certificato medico di idoneità alla pratica sportiva con spazi per il completamento dei dati e lista di eventuali malattie da indicare;
- chiedo a ogni gruppo di compilare la propria *fiche*, con i nominativi del proprio equipaggio e di un secondo equipaggio, nonché di dare un soprannome in francese al proprio gruppo;
- chiedo a ognuno di scegliere a quale tratta della gara desiderano iscriversi;
- confronto le informazioni riportate nelle schede, tabelle, assegno, certificato;
- controllo il V/F o la scelta multipla;
- chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Per completare la tabella, hai avuto bisogno di tradurre il testo?
 - A che cosa è servito il *brainstorming* iniziale?
 - In che misura l’aspetto grafico del testo ti è stato di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parole sconosciute/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?

(Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);

- invito gli alunni di ogni gruppo a elaborare una semplice proposta di corsa a piedi o in bicicletta sul modello del segmento della *brochure* a esso inerente (quella appena proposta in classe), da realizzarsi come attività della Settimana dello sportivo, a fine anno scolastico.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi.

C – Quali risorse utilizzo?

- Materiale autentico scaricabile dal sito <http://www.leraidessables.camargue.fr> o con un messaggio di posta elettronica al seguente indirizzo: leraidessables@camargue.fr.

Materiali



**Le Raid
des Sables**

Saintes-Maries de la Mer
CAMARGUE

5ème EDITION



Le samedi 28 avril 2012



Corinne Niogret

Corinne Niogret sera la marraine du Raid 2012
médaillée d'or aux jeux d'Allemont
et du championnat du monde d'Osaka en 2000.
Nette est et compétiteur L'ensemble sera notre
Partenaire de valeur pour cette nouvelle édition du Raid.

Raid multisport
organisé par

Centre de Secours "JOS. L'ARNAUD" 13460 Les Saintes-Maries de la Mer

www.leraidessables.camargue.fr
leraidessables@camargue.fr

Contact organisateurs
06 89 30 66 82 et 06 32 78 03 07



Avec le soutien PRESSE de  **Midi Libre**  **Etudoce**  **La Provence**  **100 kg Sport**

1

Le Raid des Sables, Les Saintes-Maries de la Mer, Camargue.

http://www.leraidessables.camargue.fr/

Apple Yahoo! Google Maps YouTube Wikipedia Notizie I più conosciuti

Raid des Sables 2012

- [Description du Raid](#)
- [La Course à Pied](#)
- [Le Canoë](#)
- [Le VTT](#)
- [Le règlement](#)
- [Fiche d'inscription](#)
- [Recherche coéquipier](#)
- ["Club des Sponsors"](#)
- [Nos Partenaires](#)
- [Bons-Plans Séjour](#)

- [Liste des engagés](#)
- [Communiqué](#)
- [Dossier Presse pdf](#)
- [Les Récompenses](#)
- [Télécharger l'affiche pdf](#)
- [L'équipe des bénévoles](#)

- [Découvrez le village](#)
- [Découvrez la Camargue](#)
- [La station SNSM](#)

RETOUR ACCUEIL

Le Raid des Sables

Saintes-Maries de la Mer
CAMARGUE

Le samedi 28 avril 2012

5ème EDITION

Descriptif du Raid 2012

Fiche Info RAID DES SABLES

N° de téléphone
***Organisation :**
 Bruno : 06.32.78.03.07
 Fred : 06.89.30.66.82

***Sécurité :**
 Sapeurs-Pompiers 04.90.97.89.91 ou 18 ou 112
 Police municipale 04.90.97.89.50
 Gendarmerie 04.90.97.80.04 ou 17
 N° d'urgence 112

LES PARCOURS DES DEUX COURSES A PIED ET VTT SERONT FLECHES.

Épreuves course à Pied

Épreuves course à Pieds (1 x 5 kms, 1 x 2.5 kms, 1 x 2.5kms) :
 Départ de l'intérieur des Arènes, avenue Théodore Aubanel en direction de l'Ouest, entrée barrière capitainerie, plage en direction de l'Ouest, aller jusqu'à l'embouchure du Petit Rhône par la plage et par la digue, remonter le fleuve rive gauche jusqu'au TIKI, prendre à droite en direction de l'EST, emprunter chemin à droite situé après entrée du camping Clos du Rhône (**contrôle**), aller en direction de la mer, prendre la digue à la mer, jusqu'à l'immeuble « Crin Blanc », avant l'immeuble, reprendre bord de mer jusqu'à la Capitainerie, revenir aux arènes par l'avenue Théodore Aubanel.
 La deuxième épreuve de course à pied se fera en deux temps : arrivée au parking du Tiki, les concurrents effectueront le parcours de canoë puis rejoindront les arènes en course à pied.

Épreuve VTT : 30 km.

Départ des Arènes, avenue Van Gogh vers l'Est, avenue de la plage, continuer à longer le front de mer par l'avenue Gilbert Leroy, au rond point Pierre Pastré prendre à gauche, longer le centre de thalassothérapie, tourner à droite avenue Jacques Yves Cousteau, puis rejoindre le front de mer en passant devant l'aire des camping-car, environ 1 km après le pont (Pertuis de la Fourcade) prendre l'accès pompier pour rejoindre le bord de la plage, emprunter la plage en direction de l'EST sur 10,200 kms.

Prendre à gauche pour rejoindre un chemin menant à la digue à la mer (pont de la comtesse, **contrôle et ravitaillement**). Passer au pied du phare et rester sur la digue à la mer jusqu'aux Stes Maries de la mer. Puis rejoindre les arènes par l'itinéraire inverse qu'à l'aller.

Épreuve canoë sur le Petit Rhône : 5 km.

Départ de la mise à l'eau en amont du Tiki rive gauche du fleuve. Remonter le petit Rhône sur 2,500 Kms (lieu dit Dromar), faire le tour de la bouée (**contrôle**) et retour au point de départ.

Rappel du règlement :

L'équipe sera disqualifiée en cas de :

- * Aide ou assistance extérieure.
- * Manœuvres déloyales et comportement antisportif.
- * Infractions au règlement.
- * Abandon de matériel ou de déchets en cours d'épreuve (Traversée du par régionale de Camargue et de la Réserve naturelle nationale de Camargue)
- * Défaut de port du casque sur les épreuves de VTT et de canoë.

Nous vous rappelons que vous avez obligation de savoir nager, de respecter le code la route et de porter secours.

BON RAID

Organisation, Information : leraidessables@camargue.fr

4



Partenaires Fondateur : *Ville et Semis des Saintes Maries, SNSM délégation 13, Les Palmiers Hôtel**, www.camargue.fr guide du tourisme en Camargue, La Siesta Brasserie restaurant, Imprimerie Coste et Fils, AXA Agence Baile et Cizeron, La Provençale Produits régionaux, Le Belvédère Brasserie Restaurant, Tiki 3 Bateau de promenade, Domaines Mousset Mas Grange Blanche, L'Abrivado Hôtel, Restaurant, Lions club Arles Camargue, ESM Electronique Montariol, Rotary club d'Arles delta, Arles-Fruits & CO Corine Geneste ; La Canardière Restaurant, Société Générale Agences du Pays d'Arles, Intermarché des Stes Maries.*

BULLETIN D'INSCRIPTION

Le Samedi 28 Avril 2012, 5eme édition du « Raid des Sables Camargue »

Attention : A renvoyer impérativement avant le 16 avril 2012, 150 équipes maximum engagées

Bulletin à renvoyer accompagné de votre règlement par chèque à l'ordre de la station SNSM des Stes Maries :

Adresse: Station de Sauvetage en mer, Centre de secours « Joël Larnaudie » 13460 les Saintes Maries de la Mer

Nom de l'équipe:.....**Catégorie:** Homme; Femme; Mixte; **Entourer la catégorie**

Équipier 1 (Capitaine)

Nom : Prénom :
 Adresse : Né(e) le :
 Code Postale Ville : Tél :
 E-mail :@.....

Taille Tee Shirt: S ☐ M ☐ L ☐ XL ☐ XXL ☐

Équipier 2

Nom : Prénom :
 Adresse : Né(e) le :
 Code Postale Ville : Tél :
 E-mail :@.....

Taille Tee Shirt: S ☐ M ☐ L ☐ XL ☐ XXL ☐

A JOINDRE OBLIGATOIREMENT :

- Certificats médicaux de non contre indication à la pratique de compétition multisports (course,VTT, canoë) de moins d'1 an à la date de la compétition.
- Photocopie de la licence annuelle attestant de l'aptitude physique.
- Un chèque d'un montant de 80 euros.
- Repas pour les accompagnants, « **adulte** » **uniquement sur réservation** :..... x 12 € =.....€
- Repas pour les accompagnants, « **enfant** » **uniquement sur réservation** :..... x 8 € =.....€

Dès que votre dossier est validé par l'organisation, vous serez inscrit sur le listing de la compétition avec votre N° de dossard sur le site : www.leraidessables.camargue.fr

Vous attestez avoir pris connaissance du règlement de la course, vous l'acceptez sans restriction et certifiez exact les renseignements ci- dessus, vous déclarez que vous savez nager et que vous possédez une assurance couvrant ce type de manifestation sportive.

Date et **Signatures obligatoires** :

Équipier 1 (capitaine)

Équipier 2

Comment avez-vous connu notre raid des sables ? :.....

Allegato 27. Comprensione scritta/lettura Esempi per il tedesco

Scuola secondaria di primo grado
a cura di *Dionisia Boscolo*

Livello A1.1 (avvio)¹

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge un messaggio di posta elettronica per capire l'argomento generale, individua chi sia lo scrivente e completa una tabella relativa alla scrivente e alla sua famiglia.	... un messaggio di posta elettronica di presentazione del proprio <i>penfriend</i> ² .	1) Competenze: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo; • riprodurre le parole che legge con pronuncia e intonazione corrette. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo da alcune parole chiave;

1. Il primo esempio riportato riguarda un'attività da svolgere nella prima parte dell'anno scolastico, quando cioè lo studio della seconda LS è agli inizi.
2. Il testo del messaggio è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<ul style="list-style-type: none"> • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in un breve messaggio del mio corrispondente, anche se non conosco tutte le parole.

Procedure e fasi didattiche (avvio a) A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il testo spiegando che il loro corrispondente ha scritto un messaggio, senza specificare che si tratta di un messaggio di posta elettronica;
- distribuisco la fotocopia del messaggio;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto del messaggio;
- richiamo il lessico noto;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- richiamo l'attenzione sui vocaboli che sono simili in inglese;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While-reading

- Chiedo agli alunni di eseguire una rapida lettura silenziosa;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su vocaboli sconosciuti per farne dedurre il significato, attraverso domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;

- facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
- ...
- chiedo di completare una tabella riportando il nome della scrivente, della madre e del padre, la sua età e quella della sorella.

Pre-reading

- Confronto le informazioni riportate nella tabella dagli allievi;
- chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- chiedo a qualche allievo di leggere il messaggio ad alta voce;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Ti è stata di aiuto la conoscenza dell'inglese?
 (Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- chiedo di completare l'albero genealogico della propria famiglia;
- chiedo di riprodurre un modello di messaggio simile, con i propri dati personali.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale.

C – Quali risorse utilizzo?

- Un messaggio di posta elettronica fotocopiato.

Materiali

Neue E-Mail

Senden Chat Anhang Adressen Schriften Farben Als Entwurf sichern

An:

Kopie:

Betreff:

Signatur:

Hallo!

Ich heiße Tanja. Ich bin 11 Jahre alt und wohne in Nürnberg. Wir sind vier zu Hause: Mein Vater Michael, 48, meine Mutter Bettina, 45, meine Schwester Anne, 13 und ich. Wir haben auch einen Hund, Fix, und ein Meerschweinchen, Mietzi.

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge per capire l'argomento generale e abbina testo e immagine; ... legge per memorizzare e canta insieme ai compagni.	... una filastroca ³ .	1) Competenze: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo; • riprodurre le parole che legge con pronuncia e intonazione corrette. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento; • utilizzare eventualmente la lingua italiana per esprimere le sue previsioni e/o ipotesi. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una filastroca; • recitare una filastroca insieme ai miei compagni.

3. Il testo della filastroca è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Distribuisco la fotocopia del testo;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto del testo;
- richiamo il lessico noto;
- richiamo l'attenzione sui vocaboli che sono simili in inglese;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While-reading

- Leggo il testo ad alta voce;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su vocaboli sconosciuti per farne dedurre il significato, attraverso domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
 - ...
- chiedo di completare una tabella in cui le stagioni devono essere abbinate alle figure corrispondenti (ad es. *Winter* con *Schnee*).

Post-reading

- Confronto le informazioni riportate nella tabella dagli allievi;
- chiedo di giustificare le scelte;
- chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Ti è stata di aiuto la conoscenza dell'inglese?
 (Le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- chiedo di aggiungere il nome di altri oggetti associati alle varie stagioni (ad es. la frutta);

- distribuisco un ulteriore esercizio di abbinamento: i nomi delle stagioni devono essere associati ai nomi dei mesi;
- chiedo di recitare la filastrocca in coro.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale.

C – Quali risorse utilizzo?

- La fotocopia con il testo della filastrocca.

Materiali

Es War Eine Mutter

Es war eine Mutter
Die hatte vier Kinder
Den Frühling
Den Sommer
Den Herbst
Und den Winter
Der Frühling bringt Blumen
Der Sommer den Klee
Der Herbst bringt die Trauben
Der Winter den Schnee

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari e frasi molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente.	... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di alternative scritte, i personaggi della storia e alcune caratteristiche che li riguardano.	... una storia ⁴ corredata da un'immagine.	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • comprendere l'argomento generale del testo. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per leggere (argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole.

4. Il testo del racconto è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Chiedo agli allievi di leggere il titolo della storia;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- esprimo in tedesco alcune ipotesi sul possibile contenuto aiutandomi con i gesti o il mimo;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo;
- chiedo di leggere il testo.

While-reading

- Richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze, anche di altre LS, e sulle esperienze degli alunni;
- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in tedesco le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- chiedo di completare una tabella indicando chi sono i personaggi della storia, quale problema ha uno di loro, che cosa suggerisce di fare un altro personaggio.

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- richiamo l'attenzione sulle parole composte e sulla loro composizione, ecc.;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;

- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale del testo?
 - In che misura l’osservazione dell’aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
 (le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- richiamo l’attenzione su i diversi usi di *sollen* e *müssen* nel testo chiedendo la loro ipotesi di utilizzo;
- propongo un’attività di ampliamento lessicale: distribuisco delle carte con i disegni delle parti del corpo: un allievo dovrà esprimere il dolore e un altro suggerire il rimedio;
- rivolgo domande agli alunni per individuare il gradimento della storia, ad esempio:
 - Cosa vi è piaciuto di questa storia?
- chiedo di drammatizzare a coppie il dialogo tra Tina e il dottore.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a coppie.

C – Quali risorse utilizzo?

- Il libro di testo.

Materiali

Tina geht zum Arzt

Heute geht Tina nicht zur Schule, denn es geht ihr nicht so gut. Seit zwei Tagen hat sie Ohrenschmerzen. Sie hat auch Fieber und die Knochen tun ihr weh. Hoffentlich geht sie schon heute morgen zum Arzt. Mit Mutti natürlich.

Doktor Schmidt sagt: „So, Tina, wie fühlst du dich?“

„Ich habe schreckliches Ohrenschmerzen“, sagt Tina.

„Hast du Fieber?“ fragt Doktor Schmidt.

„Ja“, antwortet die Mutter, „und ihr schmerzt überall.“

„Herr Doktor, muss ich ins Krankenhaus?“ fragt Tina bekümmert

„Nein, nein,“ sagt Doktor Schmidt. „Du sollst einfach drei Tage im Bett liegen und Ohrentropfen nehmen.“

„Und wenn es ihr nicht besser geht?“ fragt die Mutter besorgt.

„Dann rufen Sie mich wieder an. Tina soll dann Antibiotika nehmen.“

Livello A2.1 / A2.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.1/avvio a A2.2 Termine della scuola secondaria di primo grado	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari.	... legge per acquisire informazioni specifiche e seleziona la risposta tra una serie di alternative scritte; ... legge per acquisire informazioni specifiche e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... legge per dedurre il significato di una parola che non conosce ed esprimerlo in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi); ... legge per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... un annuncio di lavoro ⁵ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • "notare" le parole che non conosce; • ricavare il significato di parole che non conosce; • operare semplici inferenze; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • leggere in maniera non lineare; • ricavare le informazioni richieste. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la composizione delle parole; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per comprendere l'argomento generale /ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline / in altre L; • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in un annuncio, anche se non conosco tutte le parole; • ricavare le informazioni richieste; • capire le domande dell'insegnante riferite ai particolari di un annuncio e rispondere.

5. Il testo dell'annuncio è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A2.1/A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto spiegando che ciò che sto per distribuire è il testo di un annuncio di lavoro;
- distribuisco a ogni allievo la fotocopia con il testo;
- chiedo di leggere il titolo dell'annuncio;
- chiedo dove si potrebbe trovare un testo simile;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- richiamo l'attenzione su particolari segni grafici (numeri, sigle, ecc.);
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- esprimo in tedesco alcune ipotesi sul possibile contenuto;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- chiedo di individuare chi scrive e a chi è indirizzato l'annuncio;
- chiedo di leggere il testo.

While-reading

- Richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero (*retrieval*) delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze, anche di altre LS, e sulle esperienze degli alunni;
- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in tedesco le ipotesi degli alunni;
- chiedo di rispondere alle seguenti domande a scelta multipla:

Für wen ist die Anzeige?

- ☐ Für italienische Mädchen
- ☐ Für deutsche Jungs
- ☐ Für Mädchen mit Italienischkenntnissen

Was muss das Au-Pair-Mädchen machen?

- ☐ Nur auf die Kinder aufpassen
- ☐ Auf die Kinder aufpassen und ihnen zu essen geben
- ☐ Auf die Kinder aufpassen, kochen und bei Hausaufgaben helfen

- rivolgo agli allievi domande di comprensione specifiche riferite sia a ciò che viene esplicitamente detto nel testo (“A quanti bambini dovrà badare la ragazza alla pari?”), sia a ciò che deve essere inferito (“Per quanti giorni alla settimana lavorerà la ragazza alla pari?”, “In quali momenti della giornata potrà frequentare i corsi di italiano?”).

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- richiamo l’attenzione sulle parole composte e sulla loro composizione, ecc.;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale del testo?
 - Che cosa hai fatto prima di leggere il testo in modo estensivo?
 - In che misura l’osservazione dell’aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
 (le domande devono aiutare gli alunni a riflettere sul carattere processuale della lettura, sulle azioni che si compiono prima, durante e dopo la lettura stessa);
- chiedo agli allievi, a coppie, di preparare la risposta all’annuncio.

B – Come organizzo la classe?**Attività**

- Individuale;
- a coppie.

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotocopia dell’annuncio.

Materiali

AU-PAIR-MÄDCHEN IN MAILAND GESUCHT

Kannst du schon etwas Italienisch und möchtest im September bis Juni als Au-pair- Mädchen nach Italien kommen?

Du musst auf unsere drei kleinen Kinder aufpassen. Du wirst nur am Nachmittag arbeiten. Sonntag ist frei.

Du musst für die Kinder zu Mittag kochen und ihnen bei den Hausaufgaben helfen.

Unsere Wohnung ist in der Nähe vom Bahnhof. Du wirst ein eigenes Zimmer haben. Wenn du an einem Italienischkurs interessiert bist, liegt eine Italienische Schule für Ausländer ganz in der Nähe!!! € 100 pro Woche!

Melde dich bei Familie Rossi

Tel.: 0039 02 6667662

Allegato 28. Comprensione scritta/lettura Esempi per lo spagnolo

Scuola secondaria di primo grado
a cura di *Valentina Manfredini*

Livello A1.1

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... comprendere i nomi e le parole che gli sono familiari oppure frasi molto semplici di annunci, cartelloni, cartoline, specie se accompagnate da supporti grafici o da oggetti concreti.	... legge per capire l'argomento generale e completa una figura data con gli elementi mancanti.	... una lettera ¹ .	1) Competenze: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale (storia, fumetto, indovinello, canzone); • comprendere l'argomento generale del testo; • riprodurre le parole che legge con pronuncia e intonazione corrette; • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale (anche IT) o non verbale. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire ciò di cui si parla in una lettera, anche se non conosco tutte le parole.

1. Il testo della lettera è riportata in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.1

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo (pagina di posta elettronica);
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo (*saludos y despedidas*);
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti presenti nel testo;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto (la casa);
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

While-reading

- Chiedo di leggere a voce alta, correggendo eventuali errori di pronuncia;
- chiedo di completare le parti mancanti del disegno;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- rivolgo domande specifiche (“¿Quién escribe la carta?”, “¿Quién es el destinatario?”; “¿Dónde vive?”).

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- richiamo l'attenzione su *falsos amigos* (*habitación*);
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono (*ubicadores*);
- propongo attività di ampliamento lessicale (*garaje, jardín, sótano, trastero*, etc.);
- chiedo di disegnare e descrivere la propria casa sul modello del testo proposto.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A classe intera.

C – Quali risorse utilizzo?

- E-mail;
- fotografie / immagini / disegni.

Materiali

Receta espaguetis carbonara

Enviar

Chat

Adjuntar

Agenda

Tipo de letra

Colores

Borrador

Navegador de fotos

Mostrar plantillas

Para:

Cc:

Asunto:

De:

Hola Paco,
¿Qué tal? Yo estoy mucho bien, ¿sabes que ahora vivo en una casa nueva? Es muy grande y moderna: la entrada da a un pasillo muy largo que lleva al salón. Entrando a la derecha hay tre habitaciones, la primera es el despacho de mi madre, que tiene un pequeño balcón. Después hay un baño y una cocina, que tiene una terraza muy grande. Los dormitorios están al lado del salón. Mi cuarto da a la terraza y es muy luminoso, el cuarto de mi hermano está junto al mío y entre su cuarto y el de mis padres hay un trastero. ¿Te gusta? La próxima vez te envío unas fotos de mi habitación,

Escríbeme pronto
Adíos

Pedro

Y ahora dibuja el plan de tu casa y descríbela.

Livello A1.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado	... comprendere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili espresse con parole che gli sono familiari e frasi molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente.	... legge per capire l'argomento generale e individua, tra una serie di figure date / di alternative scritte, il protagonista della storia oppure una sua caratteristica; ... legge per capire l'argomento generale e abbina testo e immagine.	... un fumetto ² .	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale (storia, istruzioni, barzelletta, indovinello, canzone); • comprendere l'argomento generale del testo; • riprodurre ciò che legge con pronuncia e intonazione corrette; • reagire correttamente a quanto legge, dando una risposta verbale o non verbale. <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi sulla forma testuale, collegando la parte scritta con l'apparato grafico e iconografico presente; • fare ipotesi sul contenuto generale del testo, partendo dal titolo e/o da alcune parole chiave; • fare previsioni su quanto sta per leggere, facendo riferimento a quanto già conosce sull'argomento. <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare ipotesi su quanto sto per leggere (argomento generale); • capire ciò di cui si parla in una storia, anche se non conosco tutte le parole; • abbinare testo e immagini.

2. I fumetti sono riportati in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A1.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Introduco il contesto presentando le immagini senza le scritte all'interno;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- chiedo dove si potrebbe trovare un testo siffatto (riviste, giornali);
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo (fumetti che leggono, personaggi delle vignette);
- analizzo le illustrazioni chiedendo di individuare i personaggi principali presenti;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto.

While-reading

- Distribuisco le stesse vignette con il testo presente;
- chiedo di leggere a voce alta, accompagnando la lettura con il cambio del tono della voce, in base ai segni presenti nel fumetto;
- richiamo l'attenzione su particolari segni grafici (maiuscole, punteggiatura, ecc.);
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- con l'aiuto del mimo illustro il significato dei vocaboli sconosciuti (*patio, graduarse*, etc.);
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
- rivolgo domande specifiche;
- sottolineo le particolarità linguistiche se presenti;
- chiedo di formulare ipotesi relative a ciò che si troverà nel testo mano a mano che la lettura procede;
- rispecchio e riformulo in spagnolo le ipotesi degli alunni, aiutandomi con i gesti o il mimo;
- divido la classe in gruppi e chiedo di completare l'esercizio di comprensione.

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;

- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale del testo?
 - Che cosa hai fatto prima di leggere il testo in modo estensivo?
 - In che misura l'osservazione dell'aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?
 - Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale (lessico relativo al rapporto genitori /figli) e di espressioni (*que rollo, genial, fatal*);
- chiedo di drammatizzare un segmento di una storia letta (ad es. il momento più bello) utilizzando le espressioni caratteristiche dei personaggi;
- chiedo di riempire i fumetti vuoti dati in precedenza con un nuovo testo sulla problematica genitori/figli, utilizzando le espressioni che già conoscono, e il lessico appena ampliato.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A gruppi;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fumetti / fotografie / immagini / disegni.

Materiali

Lee con tu compañero/a las siguientes viñetas e intentad explicar el tema de cada una.

- ☐ a. Esta viñeta habla de que a veces es difícil entenderse porque cada uno tiene su propio punto de vista.
- ☐ b. En esta viñeta se habla de que los padres ya no tienen tiempo para ocuparse de sus hijos porque piensan más en la carrera.
- ☐ c. En esta viñeta se habla de que los niños que reclaman la atención de sus padres.

1



2



3



Solución

1c, 2a, 3b

Livello A2.1/A2.2

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a leggere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 13-14 anni A2.1/avvio a A2.2 Termine della scuola secondaria di primo grado	... riconoscere i punti significativi in un articolo di giornale scritto in maniera semplice e chiara e relativo ad argomenti che gli sono familiari.	... legge per acquisire informazioni specifiche e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE); ... legge per dedurre il significato di una parola che non conosce ed esprimerlo in italiano (se non gli è possibile parafrasare o ricorrere a sinonimi); ... legge per inferire gli impliciti e risponde alle domande (ATTIVITÀ INTEGRATE).	... un articolo di attualità ³ .	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la forma grafica del testo; • identificare gli indizi extralinguistici; • "notare" le parole che non conosce; • ricavare il significato di parole che non conosce; • operare semplici inferenze; • riconoscere vocaboli noti; • riconoscere la tipologia testuale; • comprendere l'argomento generale del testo; • identificare le informazioni date esplicitamente nel testo; • ricostruire il senso a partire da elementi significativi quali, ad esempio, le parole chiave, la posizione della frase e delle singole parole, ecc.; • ricavare le informazioni richieste. L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> • osservare la composizione delle parole; • fare ipotesi sul significato di parole che non conosce attraverso la somiglianza con la propria L1 / con un'altra LS o partendo dal contesto; • fare riferimento agli indizi culturali; • utilizzare le proprie conoscenze grammaticali e sintattiche per comprendere l'argomento generale /ricavare le informazioni richieste; • utilizzare strategie abitualmente usate in altre discipline / in altre L; • confrontare, verificare, rivedere le ipotesi formulate a proposito di quanto sta per leggere. 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> • capire di che cosa si parla in un breve articolo di giornale. • riconoscere vocaboli noti; • ricavare il significato di parole che non conosco.

3. Il testo dell'articolo è riportato in calce allo schema, nella sezione *Materiali*.

Procedure e fasi didattiche A2.1/A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Analizzo le illustrazioni presenti nel testo;
- chiedo di analizzare la struttura (intesa come forma grafica) del testo;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- chiedo dove si potrebbe trovare un testo siffatto;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto a partire dal titolo e dall'immagine presente;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti presenti nel testo;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel contesto (*besura, reciclaje, regla de las 3 R reusa reduce recicla*);
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo (*envases, material de deshecho*, etc.).

While-reading

- Leggo a voce alta, accompagno la lettura con i gesti, il mimo e il cambio del tono della voce, se necessario;
- richiamo l'attenzione su vocaboli noti;
- richiamo l'attenzione su parole sconosciute per farne ricavare il significato. In questo caso, utilizzerò domande che:
 - richiamino l'attenzione sulle parole vicine a quella/e sconosciuta/e;
 - richiamino l'attenzione sulla composizione della/e parola/e sconosciuta/e;
 - stimolino il recupero delle conoscenze pregresse, sia lessicali sia grammaticali, in LS;
 - facciano leva sulle conoscenze e sulle esperienze degli alunni;
- rivolgo domande specifiche.

Post-reading

- Chiedo di verificare se le ipotesi formulate prima e durante la lettura sono state confermate;
- invito gli alunni a rispondere individualmente alle domande di comprensione;
- verifico le risposte collettivamente, confrontandole se necessario;
- ripeto e chiedo di ripetere le espressioni più significative del testo;
- rinforzo quanto gli alunni già conoscono;
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sul processo di lettura e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato a comprendere il significato generale del testo?
 - Che cosa hai fatto prima di leggere il testo in modo estensivo?
 - In che misura l'osservazione dell'aspetto grafico del testo ti è stata di aiuto?

- Come sei riuscito a capire il significato della/e parola/e sconosciuta/e?
- Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- propongo di fare una ricerca sull'arte del riciclare;
- chiedo di costruire dei personaggi lavorando con materiale di recupero.

B – Come organizzo la classe?

Attività

- A gruppi;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Articoli;
- fotografie / immagini / disegni;
- LIM;
- Internet.

Materiali

Lee con tu compañero y contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué es el "hombre basura"?
2. ¿Quién es Ha Schult?
3. ¿De dónde es el artista?
4. ¿Por qué se ha puesto tan famoso?
5. ¿Dónde se han podido ver sus obras?
6. ¿Cuál es el mensaje de su obra?
7. A la luz de lo que has leído, explica la expresión "artista de los vertederos" utilizada en el título.

EL ARTISTA DE LOS VERTEDEROS

BERLIN – Mide 1,78 metros de altura y cuesta 6.000 euros. Su cuerpo lo forman decenas de latas de bebida y comida, bien prensadas y despojadas de malos olores. Distintas piezas de viejos ordenadores ayudan a dar firmeza a su pecho: el hombre basura o Trash man, como le bautizó en 1996 su creador, Ha Schult, un artista alemán que viaja por todo el mundo con un millar de estas figuras humanas, que tienen como objetivo llamar la atención sobre el medio ambiente y denunciar el ángulo más condenable de la sociedad de consumo. A finales de la década de los 90, Schult creó su obra maestra: el Trash man, formado pieza a pieza con los desechos de los ciudadanos de Colonia, la ciudad donde el artista reside. Schult reclutó a 30 ayudantes, con los que empezó a seleccionar basura, sometiéndola a una intensa limpieza y especial tratamiento que eli-

minase sus malos olores. Después del primer Trash man (con un resultado satisfactorio por su altura, fortaleza y destacados colores, que hacen olvidar sus ingredientes y genera atracción y diversión), Schult hizo otro, y otro, y otro. Hasta un millar. Los reunió y se los llevó a los lugares más simbólicos del mundo. En 1999, el artista los instaló en la Plaza Roja de Moscú. En 2001, se alzaban junto a la Gran Muralla China. Y en 2002, frente a las famosas pirámides de Egipto, siempre bien alineados, instalados con armonía, en perfecta

formación militar y brillando al sol con sus llamativos rojos, verdes o azules, dependiendo de si la lata es de tomate o pimienta o la botella es de agua. Interrogado sobre el significado (o significados) de su singular Ejército, Schult explica que «la basura representa el lado oscuro de la abundancia». Su obra reflexiona sobre el desequilibrio ecológico. De hecho, los críticos de arte le consideran un provocador, pero, ante todo, un ecologista.

(“El Mundo”,
Jueves, 27 de abril de 2006)



Allegato 29. Produzione orale/monologo

Schema generale per la seconda LS

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a produrre oralmente ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... ripetere testi semplici.	... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori: • recita; • canta.	... una poesia / una filastrocca; ... una canzone.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • pronunciare singole parole/brevi frasi, accentuandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i> , QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica</i> , <i>ibidem</i>); • ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: • cantare una canzone insieme ai miei compagni; • recitare una poesia; • ...
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado		... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori: descrive se stesso / un componente della famiglia / un amico / un insegnante / il locale della casa che più gli piace;	... una descrizione;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • pronunciare brevi frasi, accentuandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i> , QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica</i> , <i>ibidem</i>);

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. *Sono capace di salutare e presentarmi / dare semplici informazioni su me stesso / fornire semplici informazioni relative alla posizione di un oggetto / descrivere una mia esperienza in modo semplice, ecc.*

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<ul style="list-style-type: none"> formula un avviso; formula una prescrizione. 	<p>... un avviso;</p> <p>... una prescrizione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica</i>, QCER, pp. 150-9); utilizzare gli elementi linguistici appresi (<i>competenza lessicale e grammaticale</i>, <i>ibidem</i>, pp. 136-42); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> auto correggersi; ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> parlare dei miei amici / familiari; parlare della mia casa; impartire degli ordini; ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.1/avvio a A2.2</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... usare espressioni e frasi semplici per descrivere la sua carriera scolastica, le sue condizioni di vita, le sue esperienze / altri avvenimenti.</p>	<p>... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> descrive un luogo visitato / rappresentato da un'immagine; produce una relazione su ciò che fa / ha fatto (leggendo da appunti scritti) / su un'indagine svolta nella classe / nella scuola. 	<p>... una storia;</p> <p>... una descrizione;</p> <p>... una relazione.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 143-4); usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>); accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale</i>, <i>ibidem</i>, pp. 136-42); ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> procedere per tentativi (<i>trying out / taking the risk</i>); pianificare le informazioni che intende trasmettere e lo scopo che vuole raggiungere; ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; controllare ciò che dice; utilizzare strategie di compensazione (come, ad es., servirsi di gesti per indicare ciò che intende); ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrivere la mia vita di studente; • spiegare i risultati di un'indagine; • raccontare una storia; • descrivere un luogo dove sono stato; • ...

Procedure e fasi didattiche¹

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la produzione orale? Secondo quali fasi?

Prima dell'esecuzione

- Chiedo di elencare le parole chiave che occorrono per quel tipo di testo;
- presento tipologie di testo analoghe a quella che gli studenti dovranno produrre;
- sottolineo che parlare è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare l'attività richiesta;
- ...

Durante l'esecuzione

- Incoraggio con gesti, sguardi, ecc.;
- registro o riprendo lo studente;
- ...

Al termine dell'esecuzione

- Faccio riascoltare/rivedere la registrazione;
- valorizzo ciò che lo studente ha detto;
- incoraggio, con ripetizioni o domande, l'autocorrezione;
- analizzo gli "errori" (utilizzando la nozione di interlingua);
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività compiuta e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:

1. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- Che cosa ti ha aiutato nella preparazione del testo?
 - Come sei riuscito a costruire il tuo discorso?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie /immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 30. Orale interattivo / scambio dialogico

Schema generale per la seconda LS

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a interagire...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente il discorso e lo aiuta a formulare ciò che cerca di dire.	... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi: • risponde a domande/ricieste / formula domande avendo come interlocutori l'insegnante e/o i compagni.	... domande/ricieste/risposte relative a bisogni immediati o argomenti molto familiari, quali, ad es., "Come stai?", "Sei stanco?", "Qual è il tuo cartone/cantante/gruppo preferito?", ecc.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • pronunciare singole parole/brevi frasi, accendole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i> , QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • utilizzare formule di saluto appropriate alle relazioni sociali (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i> , pp. 145-9); • chiedere un aiuto (<i>competenza pragmatica, ibidem</i> , pp. 150-9); • ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: • rispondere alle domande dell'insegnante / di un compagno; • rispondere alle richieste dell'insegnante; • ...

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. Sono capace di salutare, presentarmi e chiedere il nome alla persona con cui parlo / dare semplici informazioni su me stesso / fornire semplici informazioni e/o indicazioni in risposta a qualcosa che mi viene chiesto, ecc.

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado	... porre e rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi: <ul style="list-style-type: none"> risponde a domande/richieste; formula domande avendo come interlocutori l'insegnante e/o i compagni. 	... domande/richieste/risposte quali, ad es., "Come sta tua mamma, oggi?", "Che cos'hai?", "Che cosa state facendo, lì dietro?", "Perché ti piace ...?", ecc.	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); chiedere che venga ripetuto ciò che non si comprende (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); utilizzare gli elementi linguistici appresi (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); comprendere le domande dell'interlocutore e fornire risposte coerenti (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); formulare domande per ottenere informazioni (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>); utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); cooperare con l'interlocutore (dimostrandogli, ad es., che si sta seguendo ciò che dice) (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); ... L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie: <ul style="list-style-type: none"> auto correggersi; ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: <ul style="list-style-type: none"> dire brevi frasi; chiedere di ripetere ciò che non capisco; dimostrare di aver capito ciò che mi sta dicendo la persona con cui parlo; ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.1/avvio a A2.2</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete.</p>	<p>... partecipa a uno scambio dialogico per costruire un discorso interattivo insieme a uno o più interlocutori, negoziando il significato secondo principi cooperativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • risponde a domande/ richieste • formula domande avendo come interlocutori l'insegnante e/o i compagni e/o un ospite che viene in classe. <p>... ricostruisce con un compagno una storia / un episodio accaduto in classe rispondendo a / formulando domande/ richieste.</p>	<p>... domande/ricieste/ risposte quali, ad es., "Quali materie studi a scuola?", "Da quale Paese vieni?", "A che ora parti?", "Ti va di fare una partita a calcio oggi?", "Perché non andiamo a prenderci un bel gelato, nel pomeriggio?", "Dove ci vediamo?", ecc.</p> <p>... domande/ricieste/ risposte quali, ad es., "Come comincia la tua frase?", "E dopo, che cosa ha fatto XX?", "Chi ha la frase che riguarda...?", "Secondo me, non è quella giusta.", ecc.</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica</i>, QCER, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica</i>, <i>ibidem</i>); • chiedere che venga ripetuto ciò che non si comprende (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale</i>, <i>ibidem</i>, pp. 136-42); • comprendere le domande dell'interlocutore e fornire risposte coerenti (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • formulare domande per ottenere informazioni (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>); • affrontare un imprevisto (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>); • utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, frasi di scuse, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 145-9); • cooperare con l'interlocutore (dimostrandogli, ad es., che si sta seguendo ciò che dice) (<i>competenza pragmatica</i>, <i>ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedere per tentativi (<i>trying out / taking the risk</i>); • prendere l'iniziativa (<i>taking the floor</i>); • pianificare le informazioni che intende trasmettere e lo scopo che vuole raggiungere; • ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; • controllare ciò che dice; • utilizzare strategie di compensazione (come, ad es., servirsi di gesti per indicare ciò che intende); • attivare strategie di riparazione; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
				<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capire le domande che mi vengono rivolte e rispondere con frasi semplici; • raccontare qualcosa che è successo / chiedere che venga raccontato un episodio; • formulare una proposta, anche a costo di commettere errori; • ricostruire una storia insieme ai miei compagni; • formulare domande su argomenti che mi interessano; • dare informazioni che mi riguardano; • chiedere un aiuto per farmi suggerire una parola che non ricordo / che non so; • ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la produzione orale? Secondo quali fasi?

Prima dell'esecuzione

- Chiedo di elencare le parole chiave che occorrono per quel tipo di testo;
- presento scambi dialogici analoghi a quello che gli studenti dovranno produrre;
- sottolineo che parlare è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare l'attività richiesta;
- ...

Durante l'esecuzione

- Incoraggio con gesti, sguardi, ecc.;
- registro o riprendo lo studente;
- ...

Al termine dell'esecuzione

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- Faccio riascoltare/rivedere la registrazione;
- valorizzo ciò che lo studente ha detto;
- incoraggio, con ripetizioni o domande, l'autocorrezione;
- analizzo gli "errori" (utilizzando la nozione di interlingua);
- rivolgo domande che aiutino gli alunni a riflettere sull'attività compiuta e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - Che cosa ti ha aiutato nella preparazione del testo?
 - Come sei riuscito a costruire il tuo discorso?
 - Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

- Individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Allegato 31. Produzione scritta / scrittura

Schema generale per la seconda LS

a cura di Clara Alemani

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
	Al raggiungimento del livello indicato nella colonna di sinistra, l'allievo è capace di ...	L'allievo ...	I miei allievi dovrebbero/potrebbero trovare interesse a scrivere ...	Quali competenze e strategie sono messe in atto dagli allievi durante la realizzazione del task proposto? Come possono essere descritte dall'insegnante? Come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio'?
Età di riferimento: 11-12 anni A1.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	... scrivere una breve e semplice cartolina / un biglietto per mandare, ad esempio, i saluti dalle vacanze / gli auguri per una ricorrenza.	... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori: • scrive un saluto a un amico / un parente.	... una cartolina / un biglietto di auguri;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • usare una grafia comprensibile (<i>competenza ortografica</i> , QCER, p. 144); • separare una parola dall'altra (<i>competenza ortografica</i> , <i>ibidem</i>); • ... 2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio Sono capace di: • scrivere una cartolina di saluti; • scrivere un biglietto di auguri; • ...
Età di riferimento: 12-13 anni A1.2 Termine della classe seconda della scuola secondaria di primo grado	... riempire moduli con dati personali, scrivendo, ad es., il nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori: • realizza un cartellone seguendo un modello dato e le istruzioni dell'insegnante; • spiega come funziona un gioco scrivendo un elenco di azioni espresse da verbi semplici e la tipologia dei giocatori;	... una descrizione / una relazione; ... le istruzioni di un gioco;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante L'allievo è capace di: • usare una grafia comprensibile (<i>competenza ortografica</i> , <i>ibidem</i> , p. 144); • separare una parola dall'altra (<i>competenza ortografica</i> , <i>ibidem</i>); • usare correttamente le maiuscole, le minuscole, la virgola e il punto (<i>competenza ortografica</i> , <i>ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi (<i>competenza lessicale e grammaticale</i> , <i>ibidem</i> , pp. 136-42);

1. È importante che le voci da inserire nel Portfolio siano contestualizzate in relazione all'attività svolta. Ad es. *Sono capace di salutare e presentarmi / di scrivere semplici frasi su me stesso / di scrivere biglietti di auguri / di compilare un questionario / di riempire una tabella, ecc.*

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		<ul style="list-style-type: none"> • fornisce informazioni essenziali riferite a lui e/o alla sua famiglia; • scrive in modo informale, utilizzando abbreviazioni e segni grafici appropriati; • compone un testo poetico, seguendo un modello dato. 	<p>... un questionario;</p> <p>... un memo;</p> <p>... una canzone / una filastrocca / una poesia / un <i>haiku</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • usare modelli e tracce date per scrivere testi brevi (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • ... <p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compilare un modulo con i miei dati; • comporre una filastrocca; • scrivere un promemoria; • ...
<p>Età di riferimento: 13-14 anni</p> <p>A2.1/avvio a A2.2</p> <p>Termine della scuola secondaria di primo grado</p>	<p>... prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati;</p> <p>... scrivere una lettera personale molto semplice oppure testi semplici e coerenti su argomenti a lui noti o di suo interesse.</p>	<p>... produce un testo scritto destinato a uno o più lettori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrive il resoconto di un'attività, anche in forma di schema, da inviare a un partner di progetto; • scrive in modo informale, utilizzando abbreviazioni e segni grafici appropriati; • scrive una serie di domande per un'indagine da realizzare nella classe / nella scuola; • redige una scrittura autobiografica; • compone uno scritto informale di argomento personale destinato a un amico / un parente / un conoscente; • descrive un luogo visitato/rappresentato da un'immagine; • scrive una narrazione sintetica, espressa da frasi semplici, seguendo un modello dato e le istruzioni dell'insegnante; 	<p>... una relazione;</p> <p>... un messaggio di posta elettronica / un SMS / un appunto durante una lezione;</p> <p>... le domande di un'intervista;</p> <p>... una pagina di diario / un appunto per se stesso;</p> <p>... una lettera;</p> <p>... una descrizione;</p> <p>... una storia;</p>	<p>1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante</p> <p>L'allievo è capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usare correttamente le maiuscole, le minuscole, la virgola e il punto (<i>competenza ortografica, QCER</i>, p. 144); • rispettare l'ordine convenzionale (spaziatura, impaginazione) (<i>competenza ortografica, ibidem</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi reimpiandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem</i>, pp. 136-42); • usare modelli e tracce date per scrivere testi brevi e meno brevi (<i>competenza pragmatica, ibidem</i>, pp. 150-9); • utilizzare esponenti linguistici appropriati alle relazioni sociali (formule di saluto, di ringraziamento, di augurio, frasi di scuse, di invito, di offerta, ecc.) (<i>competenza socio-linguistica, ibidem</i>, pp. 145-9); • ... <p>L'allievo è capace di applicare le seguenti strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pianificare le informazioni che intende trasmettere e lo scopo che vuole raggiungere; • ordinare e organizzare le informazioni a seconda dello scopo che vuole raggiungere; • procedere per tentativi (<i>trying out / taking the risk</i>); • utilizzare strategie di compensazione; • alla fine della produzione, rivedere il testo scritto riconoscendo eventuali errori e correggendoli; • ...

Livello	Traguardi	Obiettivi		Descrittori di competenza e strategie
		Task	Testo	
		risponde a un questionario riferito a un testo letto / ascoltato.	... una serie di risposte.	<p>2) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'allievo nel Portfolio</p> <p>Sono capace di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrivere un messaggio breve; • scrivere un SMS ; • completare uno schema relativo a un progetto; • scrivere una lettera che mi riguarda; • scrivere la descrizione di un luogo che conosco; • rispondere alle domande dell'insegnante riferite a film che ho visto; • scrivere perché mi è piaciuto un libro; • descrivere il luogo di una gita; • scrivere le domande per un'intervista; • scrivere una breve storia; • ...

Procedure e fasi didattiche²

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la scrittura? Secondo quali fasi?

Pre-writing

- Chiedo di elencare le parole chiave che occorrono per quel tipo di testo e le organizza in una mappa / in un diagramma / in una scaletta;
- presento tipologie di testo analoghe a quella che gli studenti dovranno produrre;
- sottolineo che scrivere è un processo che richiede di compiere alcune azioni preliminari in grado di facilitare l'attività richiesta;
- ...

While-writing

- Chiedo ai ragazzi di scrivere una prima bozza (anche a coppie / gruppo);
- raccolgo le bozze e sottolineo sia ciò che è corretto, sia ciò che può essere migliorato;
- suggerisco correzioni attraverso domande, quali ad esempio:
 - È chiaro ciò che viene espresso?
 - Questo verbo va bene con questo soggetto?
 - Che cosa manca qui? (Non mi soffermo tuttavia su ogni errore);

2. Le procedure e le fasi di seguito elencate costituiscono un repertorio, non esaustivo, da cui l'insegnante può attingere quelle che ritiene più adatte al testo proposto, alla classe, al *task* richiesto, al livello di competenza degli allievi.

- chiedo ai ragazzi di scrivere una seconda bozza e ripetere la sequenza didattica già descritta;
- chiedo ai ragazzi di confrontare le bozze successive;
- chiedo ai ragazzi la stesura definitiva di ciò che hanno scritto;
- ...

Post-writing

- Promuovo una riflessione sul carattere processuale della scrittura attraverso domande che aiutino gli alunni a riflettere sulla sequenza delle azioni compiute (pianificazione, stesura delle bozze, revisione, stesura definitiva) e sulle strategie messe in atto, quali, ad esempio:
 - _ Che cosa ti ha aiutato nella preparazione del testo?
 - _ Come sei riuscito a costruire il tuo testo?
 - _ Ti è servita la tua L1 o altre LS che conosci?
- propongo attività di ampliamento lessicale;
- ...

B – Come organizzo la classe?

Attività

- individuale;
- a gruppi;
- a coppie;
- a classe intera;
- ...

C – Quali risorse utilizzo?

- Fotografie / immagini / disegni;
- filmati;
- CD;
- giornali / riviste;
- libri / libro di testo;
- LIM;
- TV;
- siti Internet;
- ...

Bibliografia

- Austin J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford.
- Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. (2006), *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, UTET, Torino.
- Beacco J.-C., Byram M. (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Language Policy Division, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.
- Brumfit C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, CUP, Cambridge.
- Cambiaghi B., Milani C., Pontani P. (a cura di) (2005), *Europa plurilingue: comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Cerini G. (2009), *Curricolo verticale: un'idea generativa*, <http://www.edscuola.it/cerini.html>.
- Cots J. M., Diaz-Torrent J. M. (2005), *El aula de acogida de alumnos de origen inmigrante en Cataluña*, in D. Lasagabaster, J. M. Sierra (coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, ICE-HORSORI, Barcelona, pp. 71-96.
- Cots J. M., Nussbaum L. (coords.) (2002), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Milenio, Lleida.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, RCS Scuola - La Nuova Italia - Oxford University Press, Milano.
- Council of Europe (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Draft 2 of a Framework proposal, Council for Cultural Cooperation. Education Committee, Strasbourg.
- Council of Europe (1997), *European Language Portfolio*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- Cummins J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía*, Morata, Madrid.
- Di Pasquale V., <http://www.dilit.it/formazione/Articoli/UnSaltoInLibreriaIII.htm> (consultato nel gennaio 2010).
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Elviri F., Longhi M. G., Quartapelle F., Rizzardi M. C. (1986), *La ristrutturazione per livelli linguistico-comunicativi dei corsi di lingue straniere per adulti*, in F. Quartapelle (a cura di), *L'insegnamento delle lingue agli adulti*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F. (2007-8), *La prospettiva pedagogica: gli "occhi grandi" delle indicazioni*, in "Notizie della Scuola", nn. 2-3, pp. 95-9.

- Gambula G. (2009), *Il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni*, FrancoAngeli, Milano.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Goullier F. (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Les Éditions Didier, Paris.
- Goullier F. (2007), *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*, Les Editions Didier - Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf (consultato nel gennaio 2010).
- Halliday M. A. K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Arnold, London.
- Johnson et al. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Little D. (2009a), *The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Potential, Challenges, Experience*, Trinity College, Dublin.
- Little D. (2009b), *The Common European Framework of Reference for Languages, the European Language Portfolio and the Need for a New Assessment Culture*, Trinity College, Dublin.
- Mariani L. (1996), *Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua*, in "Lingua e Nuova Didattica", n. 25, pp. 62-73.
- Mariani L. (2000), *La definizione di un curricolo per il "saper apprendere"*, in M. C. Rizzardi (a cura di), *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*, UTET, Torino, pp. 103-23.
- Mariani L. (2009), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it, Limena (PD).
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mariani L., Tomai P. (2004), *Il Portfolio delle lingue. Metodologie, proposte, esperienze*, Carocci, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria: un'esperienza di ricerca*, Agenzia Scuola, Firenze.
- Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia Progetto Lingue Lombardia (2002), *Portfolio Europeo delle Lingue per gli studenti dagli 11 ai 15 anni*, RCS Scuola - La Nuova Italia - Oxford University Press, Milano.
- Morgan J., Rinvulcri M. (1983), *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*, CUP, Cambridge.
- North B. (2008), *The Relevance of the CEFR to Teacher Training: What is the CEFR about?*, in "Babylonia", n. 2, pp. 55-7.
- Nunan D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, CUP, Cambridge.
- Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York.
- Porcelli G., Dolci R. (1999), *Multimedialità e glottodidattica*, UTET, Torino.
- Pozzo G. (2009), *Curricolo, competenze, compiti. Orientamenti per la progettazione di un curricolo "verticale" di lingua straniera*, in Associazione Culturale "Gabriella Lazzeri", *Gabriella Lazzeri: un libro aperto*, Ergolabus, Sondrio.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01).*
- Richieri C., Marangon C., *Come aboard!*, Loescher, Torino 2008, vol. 3.
- Rizzardi M. C. (a cura di) (2000), *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*, UTET, Torino.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Con DVD, teorie, applicazioni, materiali*, LED, Milano.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*, in "International Review of Applied Linguistics", n. 10, pp. 209-31.
- Serragiotto G. (a cura di) (2004), *Lingua straniera nella scuola*, UTET, Torino.
- Trim J. L. M. (2001), *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages (1957-2001)*, <http://www.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>.
- Ulichny P. (1991), *Classroom Interaction in L2 Classrooms*, in D. Freeman (ed.), *Language Teacher Education: Reflecting upon Practice*, Oxford University Press, London.
- Van Lier L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*, Longman, London.
- Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.
- Widdowson H. G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman, London.
- Woods D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making, and Classroom practice*, CUP, Cambridge.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*
- Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.*
- Dipartimento Funzione Pubblica, *Common Assessment Framework & Education*, 2010.
- MIUR, *Atto di Indirizzo*, 8 settembre 2009.

Il curricolo verticale di lingua straniera

«Come sviluppare una progettualità curricolare per le lingue straniere? L'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia ha ritenuto opportuno sostenere i docenti, costituendo un gruppo di lavoro per la stesura di curricula verticali di lingue straniere a partire dalla scuola primaria sino al biennio della scuola secondaria di secondo grado.

[...]

Vero obiettivo: evitare che i docenti del livello scolastico successivo ricominciassero dall'inizio "... perché gli studenti non sanno nulla...", ma soprattutto guidare i docenti nella progettazione di *percorsi gradualmente e progressivi*, utilizzando al meglio gli strumenti a loro disposizione: le *Indicazioni per il curricolo per la scuola primaria e per il primo ciclo di istruzione* del luglio 2007 e i documenti del Consiglio d'Europa, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (qcer) e il *Portfolio europeo per le lingue* (pel)».

Gisella Langé è Ispettore Tecnico di Lingua Straniera del MIUR e Dirigente di Relazioni Internazionali e Lingue Straniere presso l'Ufficio Scolastico per la Lombardia.

In qualità di esperta presso la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa ha partecipato a numerosi gruppi di lavoro e progetti finalizzati allo sviluppo di politiche linguistiche, curricula linguistici, metodologie dell'insegnamento delle lingue straniere, educazione interculturale e progettazione di formazione per docenti in presenza e online.

OMAGGIO

3323

LANGÉ
IL CURRICOLO VERTICALE
DI LINGUA STRANIERA

ISBN 978-88-201-3323-8



9

788820133238

1 1 3 0 0

